



Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE GRADO

Aceptación y rechazo entre iguales y Teoría de la Mente: relación con el maquiavelismo y la percepción sociométrica

Elaborado por: Carmen M. Azuaga López

Dirigido por: Carmen Barajas Esteban

Málaga, Junio de 2015

INDICE

0. Resumen.....	2
1. Introducción.....	3-9
2. Método.....	9-13
2.1 Participantes.....	9
2.2 Instrumentos.....	9-13
2.3 Procedimiento.....	13
3. Resultados.....	13-23
4. Discusión y Conclusiones.....	23-28
5. Bibliografía.....	29-31
6. Apéndice.....	32-77
6.1 Apéndice 1.....	31-73
6.2 Apéndice 2.....	74-75
6.3 Apéndice 3.....	75-77

0. Resumen

La aceptación y el rechazo influyen en todas las áreas del desarrollo psicológico infantil. En cualquier grupo de iguales hay una red de influencias y esa red está basada en cómo los niños se rechazan, se ignoran o se aceptan. Los motivos de rechazo y aceptación están relacionados con el comportamiento social que presentan, el cual tiene una base cognitiva. Esa base cognitiva tiene que ver con cómo los niños atribuyen a los demás estados mentales y cómo, a partir de ahí, interpretan las conductas de los demás. La capacidad de la comprensión de la mente (ToM) puede explicar la manipulación los estados mentales de los otros o cómo perciben las aceptaciones y los rechazos que reciben de sus compañeros. Los niños pueden tener diferente nivel de ajuste perceptivo y esa precisión perceptiva tiene que ver con la precisión con la que se atribuye a otros sus intenciones o actitudes de aceptación y rechazo. Este estudio tiene como objetivos estudiar las relaciones entre aceptación y rechazo en un grupo de niños, la relación entre la comprensión de la mente y la aceptación entre iguales, la manipulación de los estados mentales, y la percepción de aceptación y rechazo. Las respuestas han sido extraídas de la técnica de nominaciones entre iguales (Ortega & Ortega, 1999), la Batería de Teoría de la Mente y el cuestionario Kiddie Mach Scale (Christie & Geis, 1970) aplicados a 21 alumnos de cinco y siete años. Los resultados muestran que los motivos de rechazo difieren según el estatus sociométrico. Los niños promedios tenían un mayor desarrollo de las inferencias mentalistas, los ignorados son más desconfiados que los populares o promedios, los rechazados son más manipuladores que los ignorados y, por último, que los ignorados tienden a ser más deshonestos que los controvertidos. También se obtuvo que los niños eran más manipuladores que las niñas. Se encontró una tendencia a que los niños promedios, que eran los que tenían mayores puntuaciones de ToM, tendían a no tener creencias sobre aspectos positivos de la naturaleza humana. Finalmente, se encontró que los populares tenían mayor precisión perceptiva de aceptación y que los niños rechazados tenían mayor percepción perceptiva de negación.

Palabras claves: motivos de aceptación, motivos de rechazo, pensamientos maquiavélicos, precisión perceptiva, comprensión de la mente, estatus sociométrico.

1. Introducción

La aceptación y el rechazo infantil es un tema ampliamente documentado en la investigación psicológica. Esa aceptación y ese rechazo influyen en todas las áreas del desarrollo psicológico infantil. En cualquier grupo de iguales hay una red de influencias y esa red está basada en cómo los niños se rechazan, se ignoran o se aceptan. Los motivos por los cuales son rechazados o son aceptados tienen que ver con el comportamiento social que manifiesten, pero la conducta social que los niños muestran tiene una base cognitiva. Esa base cognitiva está relacionada con cómo los niños atribuyen a los demás estados mentales y cómo interpretan la conducta de los demás a partir de esos estados mentales atribuidos. Esa capacidad de la comprensión de la mente (ToM) puede explicar cómo los niños manipulan los estados mentales de los otros o cómo perciben las aceptaciones y los rechazos que reciben de sus compañeros. Los niños pueden tener diferente nivel de ajuste perceptivo, es decir, puede variar la precisión con la que atribuyen a otros sus intenciones o actitudes de aceptación y de rechazo.

Este estudio se plantea con el propósito de estudiar las relaciones entre aceptación y rechazo en un grupo de niños de 1º de Educación Primaria, la relación entre la comprensión de la mente y la aceptación entre iguales, la manipulación de los estados mentales, y la percepción de aceptación y rechazo.

Aceptación y rechazo en el grupo de iguales

La expresión “relaciones entre iguales” o relaciones entre pares (del inglés peers) se emplea para hacer referencia a las interacciones que se producen entre niños que comparten características como la edad, intereses, roles y están en una posición social semejante. Estas relaciones son paritarias y simétricas y se regulan básicamente por la ley de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe (Díaz-Aguado, 2002; Monjas, 2007; Ortega & del Rey, 2004).

Algunos estudios muestran que un alto grado de acuerdo en la idea de que las relaciones entre iguales contribuyen a un próspero desarrollo del funcionamiento interpersonal y facilita oportunidades para el aprendizaje de las habilidades sociales (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999; Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997). Estas relaciones paritarias proporcionan a los niños y niñas oportunidades para desprenderse

de la dependencia adulta y relacionarse más simétricamente con otros niños, ya que propia el hecho de que compartan valores o intercambien apoyo social (Chan & Mpofu, 2001). En este sentido, aquellos niños que no tienen oportunidades de interactuar con otros niños o que no son capaces de establecer auténticas relaciones de amistad, son propensos a presentar dificultades emocionales en su evolución, así como presentar problemas de adaptación a lo largo de su vida (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Merrell & Gimpel, 1998).

El foco de atención de este estudio son las relaciones entre pares que se generan en el aula. Dentro de un mismo grupo de clase, los niños y niñas tienen una interacción social continuada en el aula y fuera de ella (recreos, trabajos o tiempo de estudio en común, actividades extraescolares relacionadas con el estudio o con el ocio) (Wentzel & Asher, 1995). Esas relaciones que van surgiendo, siempre que sean gratificantes, crean las condiciones necesarias para llegar a la cercanía e intimidad, a los intercambios emocionales mutuamente satisfactorios y a progresar hacia la amistad (Ladd, 2005). Dentro del contexto escolar se observa cómo las relaciones de amistad influyen en el desarrollo socioemocional y académico (Troop-Gordon & Ladd, 2005), y además se pone de manifiesto que la interacción positiva entre compañeros, concretamente la de tipo cooperativo favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Trianes et al., 1997). Las relaciones satisfactorias o gratificantes se relacionan con bienestar personal, rendimiento escolar, alta autoestima y un sentimiento positivo y placentero dentro del grupo de compañeros (Bishop & Inderbitzen, 1995; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd, 2005; Merrell & Gimpel, 1998; Nangle & Erdley, 2001; Wentzel, 2003). Por el contrario, el rechazo de los mismos compañeros desemboca en sentimientos de soledad dentro del grupo, la carencia de amistades duraderas y de calidad y el llegar a ser víctima en fenómenos de bullying o acoso escolar (Asher & Paquette, 2003; Leary, 2001).

La aceptación social, entendida como el grado en que un niño es querido, aceptado, reconocido y apreciado en su grupo de iguales, está asociada con la buena adaptación mientras que la baja aceptación social, la ignorancia y el rechazo son factores de riesgo importantes para la desadaptación presente y futura (Bukowski et al., 1996; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). El que un niño sea aceptado significa que las y los compañeros buscan su compañía y su amistad y que le estiman, le valoran y le

quieren, mientras que la ignorancia, y especialmente el rechazo, denotan desde falta de estima, de atracción y de valoración hasta antipatía y desagrado.

Una cuestión que algunos investigadores se plantean es por qué los niños se aceptan y se rechazan, es decir cuáles son las razones por las que ellos mismos prefieren elegir a unos compañeros y establecer contacto e interactuar con ellos, y cuáles son las razones que hacen que esos mismos niños prefieran no elegir a otros de sus compañeros, llegando incluso a no querer relacionarse con ellos (Williams & Asher, 1993).

En un estudio realizado por Sureda, García-Bacete y Monjas (2009) sobre las razones de niños y niñas de 10 y 11 años para preferir o rechazar a sus iguales, se obtuvieron resultados que pusieron de manifiesto la naturaleza entre-género de aceptación en niños y niñas de 10 y 11 años; los chicos eligen a otros chicos y las chicas eligen a otras chicas como mejores amigas. Esta investigación puso de manifiesto que niños y niñas difieren en la elección de los mismos motivos para manifestar sus preferencias y sus rechazos. Asimismo, existen diferencias significativas en función del género en cuanto hacia qué género dirigen sus motivos o de qué género los reciben mayoritariamente. Se obtuvo que los niños reciben más motivos negativos de los que reciben las niñas tanto de los otros niños como de las niñas.

En cuanto a los motivos de preferencias: la diversión, la simpatía y la amistad fueron los más frecuentes. Cabe destacar que las chicas emiten y reciben más motivos referidos a ser amables, buenas amigas y cooperadoras, mientras que los chicos valoran realizar actividades conjuntas o tener competencias.

En relación a los motivos de rechazo, el motivo mayoritario tanto en niños como en niñas es la dominancia-superioridad, especialmente la prepotencia. Este aspecto se relevó importante al comprobar que las chicas utilizaban ese tipo de agresividad indirecta, lo que les pone en situación de riesgo igual que a los varones que ejercen o sufren la agresión física (Gifford-Smith; Brownell, 2003). Estos datos confirmaron, tal y como indican otros estudios de acoso escolar, que los chicos emplean formas más directas de agresión.

Comprensión de la mente (ToM) y aceptación entre iguales

Los niños reciben la aceptación y/o el rechazo de sus iguales en función de la conducta social que muestran. Pero a su conducta social subyacen procesos cognitivos de representación de la mente, propia y ajena (Olson & Dweck, 2008).

En 1978 Premack y Woodruff, en el contexto de una investigación con chimpancés, acuñaron el término teoría de la mente para referirse a la habilidad de las personas para atribuir la existencia de estados mentales (creencias, deseos, intenciones, etc.) a los demás y a uno mismo, y para predecir o explicar su comportamiento a partir de tales estados mentales (Bosacki & Astington, 1999; Sutton et al., 1999).

Slaughter, Dennis y Pritchard (2002) examinaron las relaciones entre la teoría de la mente de los niños y sus niveles de preferencia social. En sus estudios concluyeron, por un lado, que los niños aceptados obtienen más puntuación en ToM que los niños rechazados; por otro lado, obtuvieron que tanto la conducta prosocial como la conducta agresiva eran los mejores predictores de la preferencia social de los niños pequeños, mientras que para niños mayores de 5 años el mejor predictor de la conducta prosocial fue la ToM. Otros autores que tuvieron en cuenta estos estudios fueron: Caputi, Lecce, Pagnin y Barneje (2011) que investigaron sobre los efectos longitudinales de la teoría de la mente en las relaciones entre iguales. Concluyeron que los niños que frecuentemente realizan conductas prosociales muestran altos niveles de cooperación con sus amigos, consiguiendo así una relación sincera de amistad en el futuro y ser más popular entre sus iguales. Sin embargo, los niños que presentan bajos niveles de conducta prosocial son rechazados entre sus iguales. Y es que, la capacidad de inferir con precisión los estados mentales de otros es importante para ajustar el comportamiento propio a los demás.

La atribución de estados mentales impregna todos los aspectos de nuestra vida social: la comprensión de las intenciones de otros hacia nosotros, el ajuste de nuestros comportamientos y palabras dirigidas a otros en función del efecto que predecimos que tendrán, etc. Así como también puede explicar la capacidad que tienen los demás de manipular los estados mentales de los otros, o cómo los niños perciben que los demás los perciben.

Comprensión de la mente y manipulación de estados mentales

Para que una manipulación de los estados mentales sea exitosa es necesario un buen desarrollo de la ToM, puesto que el niño debe ser capaz de “leer” los estados mentales de los otros y usar esa información para predecir así, las reacciones y las conductas de los demás. En los primeros estudios sobre maquiavelismo y niños, se obtuvo que el maquiavelismo estaba muy asociado a una baja empatía y a una baja conducta prosocial (Christie & Geis, 1970). Por otro lado, también se sugirió que podía estar relacionado con los estatus de las relaciones entre iguales (Sutton and Keogh, 2000). Finalmente, uno de los estudios significativos fue el realizado por Slaughter y Pritchard (2000), que relacionó maquiavelismo con ToM, conducta prosocial y agresiva y con el estatus entre iguales en niños de 4 y 6 años. En este estudio se obtuvo: que altas puntuaciones de maquiavelismo se relacionaban, por un lado, con una baja puntuación en conducta prosocial y con una alta puntuación en conductas agresivas; y por otro lado, con una puntuación promedia en ToM. Y es que, como bien encontró Slaughter (2000) sobre las implicaciones para las relaciones interpersonales de los niños, se puede concluir que estos niños (con alta puntuación en maquiavelismo) tienen una capacidad normal de entender los estados mentales de los otros, pero presentan bajos niveles de empatía; no tienen altos niveles de popularidad y son niños más vulnerables y poco poderosos.

Compresión de la mente y percepción de aceptación y de rechazo

La precisión perceptiva (ajuste perceptivo) es el grado de correspondencia entre cómo los demás ven a una persona y cómo piensa esta persona que los demás le ven (Kenny & DePaulo, 1993). Por ejemplo, es la habilidad de María para evaluar con precisión a cuántos de sus compañeros les gusta. La precisión perceptiva es una habilidad de comprensión social muy útil en las interacciones sociales cotidianas (Blanch-Hartigan, Andrzejewski, & Hill, 2012). En general, los niños perciben con mayor precisión la aceptación que el rechazo (Boor-Klip, Cillessen & van Hell, 2014); lo que puede deberse a que la mayoría de los niños muestran activamente quienes les gustan pero son menos claros a la hora de expresar quienes no les gustan (Bellmore & Cillessen, 2003; Cillessen & Bellmore, 1999).

MacDonald & Cohen (1995) que examinaron la asociación entre el ajuste perceptivo y la aceptación de los niños por sus iguales, encontraron que los niños

rechazados creen que no gustan a más cantidad de compañeros que los niños aceptados. Y que los niños con una ajustada percepción de aceptación son realmente más aceptados por sus iguales que los niños con una percepción de aceptación poco ajustada. Por el contrario, los niños con una ajustada percepción de rechazo son menos aceptados por sus iguales que los niños con una percepción de rechazo poco ajustada.

La relación entre el funcionamiento de los niños en su grupo de iguales y la percepción que tienen de sus relaciones sociales es compleja. Bellmore et al (2006) consideran que se trata de una relación recíproca: la percepción que tienen de sus relaciones sociales, por una parte es un reflejo de sus relaciones reales; y por otra parte, influye de hecho en sus relaciones reales. Concretamente, las meta-percepciones de los niños (cómo perciben que los perciben) pueden determinar a quién se acercan, a quien evitan, y cómo se comportarán con otros. Se sabe que, tanto los niños como los adultos, se implican en comportamientos sociales más competentes con otras personas cuando piensan que gustan a esas personas (Curtis & Miller, 1986; Rabiner & Coie, 1989). La precisión perceptiva también puede derivar en resultados positivos en tanto que los niños pueden utilizarla como guía para acercarse y evitar a compañeros concretos. Así, las meta-percepciones y el ajuste perceptivo pueden promover la conducta socialmente competente influyendo a los niños a interactuar principalmente con los iguales que serán receptivos a sus iniciativas sociales.

La percepción interpersonal en el desarrollo infantil se ha relacionado con la atribución de estados mentales: una mejor lectura de la mente conducirá a un mayor ajuste perceptivo de la aceptación y/o el rechazo que uno recibe (Bellmore & Cillessen, 2003).

Los estudios que han relacionado ToM y ajuste perceptivo han puesto de manifiesto importantes diferencias individuales entre los niños, asociadas a la edad, el género, la aceptación por los iguales y la capacidad cognitiva (Bosacki & Astington, 1999; Cillessen & Bellmore, 1999; Hoglund et al., 2008; Malloy, Albright, & Scarpatti, 2007; Salley, Vannatta, Gerhardt, & Noll, 2010; Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002; Wellman, Cross, & Watson, 2001). El estudio de esta relación es importante para conocer mejor el desarrollo social infantil y para guiar la toma de decisiones sobre una intervención socioemocional adecuada.

El ajuste perceptivo parece relacionado con la mayor o menor aceptación (con la valencia de la aceptación) que un niño recibe de sus iguales. Boor-Klip et al (2014)

encuentran que los niños más aceptados presentan mayor ajuste perceptivo de aceptación; y que cuanto más aceptados son los niños con más precisión saben cuántos niños les rechazan.

Como objetivo de este estudio, se ha planteado cuatro cuestiones que guían toda la investigación. En primer lugar, se va a estudiar cuáles son los motivos por los cuales los niños son rechazados o aceptados dentro de su grupo de iguales y cómo se distribuyen esos motivos en función del estatus sociométrico. En segundo lugar, se ha propuesto estudiar las diferencias, en función del estatus sociométrico, en el desarrollo de la Teoría de la Mente. Concretamente se ha hipotetizado que los niños rechazados y populares tienen un mayor desarrollo de la Teoría de la Mente que los niños ignorados o controvertidos. El tercer objetivo que se plantea es analizar las relaciones existentes entre la aceptación y el rechazo y los pensamientos maquiavélicos, así como la relación entre estas variables y el género y comprensión de la mente. De este tercer objetivo, se han formulado a su vez una serie de hipótesis. La primera hipótesis sería que los niños populares y los rechazados tienen un mayor nivel de creencia que el resto de los niños. La segunda hipótesis sería que existe una relación entre el género y los pensamientos manipuladores. Y la tercera hipótesis sería que los niños con alto nivel de manipulación mentalista tienen un alto nivel de Teoría de la Mente. Finalmente, el cuarto objetivo que se ha planteado ha sido analizar cómo perciben y cómo de ajustada es esa percepción, según el estatus sociométrico, sobre la aceptación o el rechazo por sus iguales.

2. Método

2.1 Participantes

El estudio se realizó con estudiantes del Colegio de Educación Infantil y Primaria Mare Nostrum (institución pública ubicada en la localidad de Torrox, Málaga). Fueron evaluados 21 estudiantes con una edad comprendida de los 5 a los 7 años. Todos se encontraban cursando 1º de primaria. De todos los participantes, 14 eran del género femenino y 7 eran del masculino.

2.2 Instrumentos

Para llevar a cabo el presente estudio se han empleado los siguientes instrumentos:

Cuestionario sociométrico de las nominaciones entre iguales (Ortega & Ortega, 1999). Se le pidió a cada alumna/o que hiciera 3 nominaciones positivas y otras 3 nominaciones en negativas de sus compañeros. Además, se les pidió que razonaran y justificaran sus respuestas. Concretamente, las preguntas empleadas en el cuestionario fueron las siguientes: 1. Dime 3 niños/as de la clase con los que más te gusta jugar. ¿Por qué?, 2. Dime 3 niños/ as de la clase con los que menos te guste jugar. ¿Por qué?, 3. Dime a qué 3 niños/as de tu clase les gusta mucho jugar contigo. ¿Por qué crees que les gustan jugar contigo?, 4. Dime a qué 3 niños/as de tu clase no les gusta jugar contigo. ¿Por qué crees que no les gusta jugar contigo? El número máximo de compañeros que podían elegir eran 3.

Con esta técnica se obtuvieron las siguientes medidas:

El *estatus sociométrico* (popular, rechazado, controvertido, ignorado y aceptado), las *nominaciones positivas*, *nominaciones negativas*, el *impacto social*, la *preferencia social*. Por otro lado, también se obtuvieron los *motivos de aceptación* y los *motivos de rechazo*, según los cuales los niños preferían jugar con tres de sus compañeros y por qué no. Por último, también se pudo obtener el *ajuste perceptivo de aceptación* (*ajuste perceptivo positivo*) (es un indicador del nivel de precisión del alumno al identificar o valorar los signos de aceptación o preferencia que emiten sus compañeros), el *ajuste perceptivo de rechazo* (*ajuste perceptivo negativo*) (es un indicador del nivel de precisión del alumno al identificar o valorar los signos de rechazo que emiten sus compañeros) y el *ajuste perceptivo total* (es la suma de la puntuación obtenida por el ajuste perceptivo positivo y el ajuste perceptivo negativo).

Para obtener los motivos de aceptación y de rechazo se han tenido en cuenta las preguntas del 1.¿por qué no te gusta jugar con esos niños? Y 2.¿por qué sí te gusta jugar con esos niños? Después, se han clasificado los motivos. Los motivos de rechazo que los niños proporcionan comprendían los conceptos de *me cae mal*, *molesto*, *agresión física*, *agresión verbal*, *aburrimiento* y *dominancia*; y los motivos de aceptación han sido clasificados en función de los conceptos de *amistad*, *diversión*, *compañerismo*, *simpatía*. Estos conceptos se han elegido en base a la frecuencia; es decir, son los motivos más frecuentes que los niños han empleado para justificar la aceptación o el rechazo hacia otros. Cada niño ha recibido más de un motivo de rechazo o de aceptación, pero en este estudio hemos seleccionado aquellos motivos que más se

repetían. Por Ejemplo, María había recibido 3 motivos de rechazo por agresión verbal y 1 por no querer jugar conmigo. Se ha cogido como referencia que María, generalmente, es rechazada por el motivo de agresión verbal.

Para obtener las puntuaciones del ajuste perceptivo total, positivo y negativo se tuvo en cuenta la pregunta 3. ¿A qué niños de tu clase les gusta mucho jugar contigo? Y la pregunta 4. ¿A qué niños de tu clase no les gusta jugar contigo? Posteriormente se consultó las nominaciones que hicieron los alumnos, cuyos nombres aparecían en esas preguntas (3 y 4), sobre con qué niños les gusta jugar más o menos y si se correspondían con lo que ellos habían respondido en las preguntas 3 y 4, obtenían puntuaciones en el ajuste perceptivo, tanto positivo o negativo.

Batería de Teoría de la Mente (ToM). Esta prueba se ha aplicado a los participantes con el fin de poder evaluar la ToM de los mismos. La batería consta de estas 13 pruebas cuyos objetivos son:

1. Deseos diferentes (Wellman & Liu, 2004): Mide la capacidad de atribuir a otra persona deseos diferentes a los propios acerca de los mismos.
2. Creencias diferentes (Wellman & Liu, 2004): Mide la capacidad de atribuir a otra persona una creencia diferente a la propia acerca del mismo objeto (cuando el niño no sabe qué creencia es la que corresponde con la realidad).
3. Acceso al conocimiento (Wellman & Liu, 2004): Mide la capacidad de atribuir a otra persona la falta de conocimiento (ignorancia) acerca de lo que hay en una caja, cuando esa persona no ha visto lo que hay. Los materiales requeridos son una caja y un perrito de peluche.
4. Acceso a la ignorancia: el objetivo de esta prueba es crear y atribuir ignorancia sobre la localización de un objeto.
5. Falsa creencia explícita (Wellman & Liu, 2004): sabiendo que otra persona tiene una creencia falsa acerca de la localización de un objeto, con esta prueba se mide la capacidad que tiene el niños de predecir que esa persona buscará el objeto siguiendo esa creencia falsa.
6. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización: 1º orden (Wellman & Liu, 2004): Mide la capacidad de atribuir a otra persona una creencia falsa acerca del contenido (inesperado) de un recipiente característico (distintivo) cuando el niño sabe lo que contiene.

7. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización: 1º orden (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985): Mide la capacidad de atribuir una creencia falsa acerca del lugar donde se encuentra un objeto a una persona que no ha visto el cambio de localización.
8. Creencia-Emoción (Wellman & Liu, 2004): Mide la capacidad de atribuir a otra persona un sentimiento a partir de una creencia equivocada.
9. Fingir emoción: emoción real-aparente (Wellman & Liu, 2004): juzgar que una persona puede sentir una cosa pero manifestar (aparentar, fingir) una emoción diferente. Mide la capacidad que tiene el niño de fingir una emoción
10. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización: 2º orden (Baron-Cohen & cols., 1985): Mide la capacidad de atribuir a otro una creencia falsa acerca del conocimiento que tiene un tercero sobre donde se encuentra un objeto.
11. Fingir ignorancia: hacer creer a alguien que desconoces algo que realmente conoces. Mide la capacidad que tiene el niño de fingir que no sabe algo.
12. Historias extrañas (Happé, 1994): se presentan una serie de historias en las que un personaje dice algo que no es literalmente cierto por razones diversas (símil, broma, ironía, sarcasmo, persuasión, doble farol, simulación). Evalúa la capacidad para explicar por qué el personaje dice lo que dice.
13. Fax Paux (Meteduras de pata) (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999): se presentan una serie de historias en las que un personaje dice involuntariamente algo incómodo o embarazoso. Evalúa la habilidad para identificar la afirmación incómoda.

Por último, de la Batería de teoría de la mente se obtuvo una puntuación total de la misma: *puntuación total de teoría de la mente*, y una puntuación de cada una de las pruebas: *deseos diferentes, creencias diferentes, acceso al conocimiento, crear ignorancia, creencia falsa explícita, falsa creencia de contenido, falsa creencia de localización de 1º orden, creencia de emoción, fingir emoción, falsa creencia de 2º orden, fingir ignorancia, historias extrañas (simulación, frase hecha, persuasión, mentira piadosa) y meteduras de pata*.

Kiddie Mach Scale (Christie & Geis, 1970). Es un cuestionario de 20 ítems que evalúan los pensamientos maquiavélicos. Este cuestionario contiene 4 factores de

los que se puede obtener una información más concreta. Estos factores son: Deshonestidad (comprende los ítems 4, 9, 10, 3, 6), carencia de fe (11, 14, 2, 16, 15), manipulación (7, 8, 18, 20, 17) y falta de confianza (13, 12, 5). De este modo, se puede detallar con más exactitud en qué factor maquiavélico obtiene una puntuación mayor el participante.

Del cuestionario de Maquiavelismo, Kiddie Mach, se obtuvo la puntuación total de *maquiavelismo*. También se han evaluado los cuatro factores que engloba al concepto de maquiavelismo: *Manipulación, Deshonestidad, Carencia de Fe y Falta de Confianza* (Andreou, E., 2004).

2.3 Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en un aula que se habilitó expresamente para el estudio. Después de previos contactos telefónicos con los directivos del centro educativo, explicando el objetivo del estudio, se concretó el curso y participantes en la investigación.

El primer instrumento de evaluación que se empleó fue el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales. Para ello, se seleccionaba a los alumnos de uno en uno y acudían al aula correspondiente. Aproximadamente, la duración de la cumplimentación de este cuestionario por cada niño fue de unos 20 minutos. El segundo cuestionario que se aplicó fue la batería de la Teoría de la Mente. Cada alumno pasó la prueba en una sesión de unos 45 minutos. Por último, se distribuyó el cuestionario de Maquiavelismo. Con este cuestionario cada niño tardó unos 15 minutos aproximadamente.

3. Resultados

Antes de comenzar con los resultados, se aporta información sobre cómo se distribuyen los alumnos en el aula según sus estatus sociométrico (véase Figura 1)

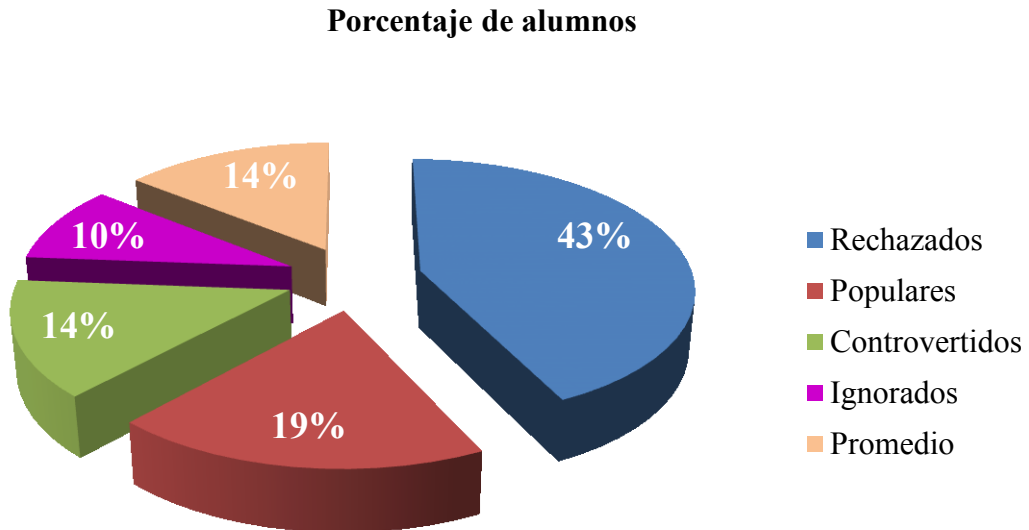


Figura 1. Distribución de los alumnos de una clase según el estatus sociométrico.

Estatus sociométrico y Motivos de aceptación y de rechazo

Para responder al primer objetivo del estudio, sobre estudiar cuáles son los motivos por los cuales los niños son rechazados o aceptados dentro de su grupo de iguales y cómo se distribuyen en función del estatus sociométrico se ha empleado el estadístico Chi-cuadrado.

Se ha obtenido que los motivos generales de aceptación han sido: diversión, amistad, compañerismo y simpatía, (véase Figura 2) y los motivos generales de rechazo: la dominancia y la agresión (física y verbal) (véase Figura 3).

Motivos de Aceptación

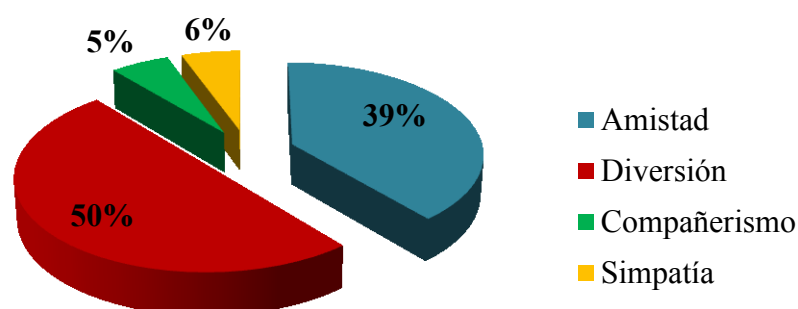


Figura 2. Distribución de los motivos de aceptación.

Motivos de Rechazo

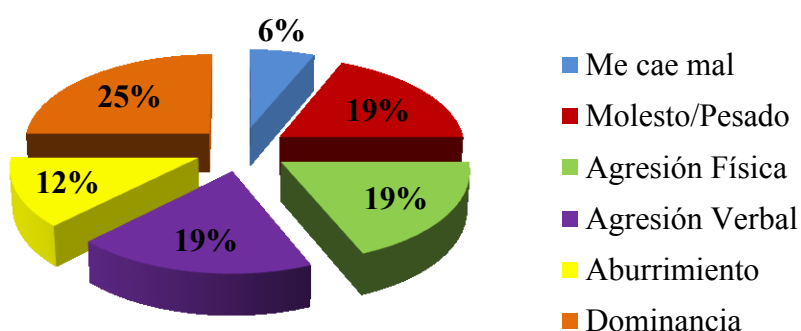


Figura 3. Distribución de los motivos de rechazo

Realizando un análisis descriptivo del estatus sociométrico y los motivos de rechazo se observó que no existían diferencias muy significativas en cuanto a los motivos de aceptación (véase Figura 4); es decir, por qué los niños eran aceptados. Pero sí que se podía observar diferencias en por qué los niños eran rechazados (véase Figura 5).

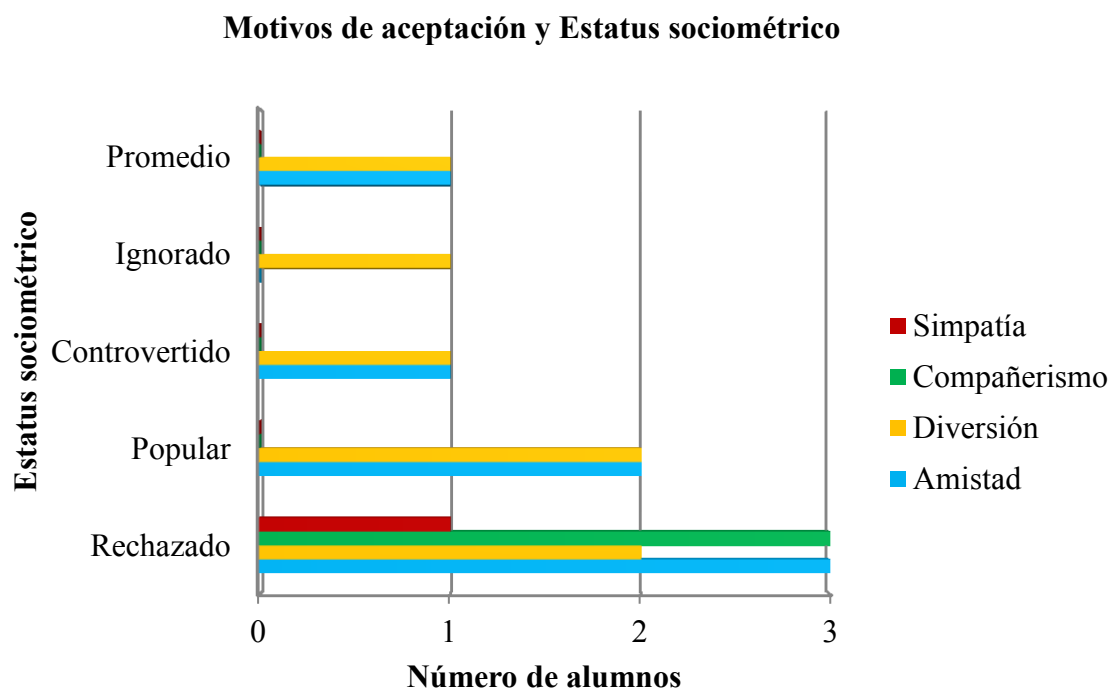


Figura 4. Motivos de aceptación según el estatus sociométrico.

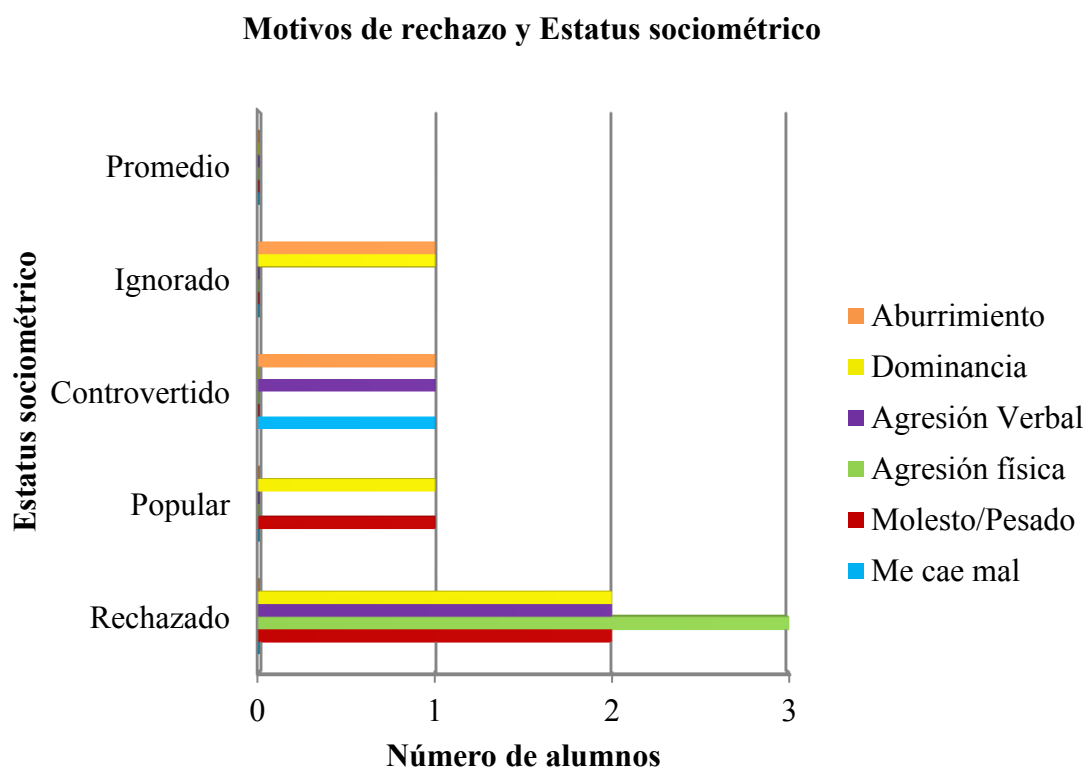


Figura 5. Motivos de rechazo según el estatus sociométrico.

En este análisis, se obtuvo que los rechazados recibían como motivos de rechazo: la agresión física, seguidos de la agresión verbal, dominancia y molestos/pesados.

Tras realizar la prueba Chi-cuadrado entre los motivos de aceptación y el estatus sociométrico no se obtuvieron diferencias significativas. Se obtuvo $\chi^2(24) = 35.26$, $p = .067$ para los motivos de rechazo y el estatus sociométrico. Indagando un poco más sobre este resultado, se obtuvieron diferencias significativas, $\chi^2(4) = 12$, $p = .017$ entre los rechazados y los niños promedios y, $\chi^2(2) = 5$, $p = .082$ entre los niños promedios y los ignorados.

Comprensión de la mente (ToM) y Estatus sociométrico

Para responder al segundo objetivo que se ha propuesto: estudiar las diferencias, en función del estatus sociométrico, en el desarrollo de las inferencias mentalistas. Concretamente se ha hipotetizado que los niños rechazados y populares tienen un mayor desarrollo de las inferencias mentalistas que los niños ignorados o controvertidos. Para ello, se ha realizado un Análisis Unifactorial-Univariable, en el que la variable independiente ha sido el estatus sociométrico y la variable dependiente la puntuación total obtenida en la batería de ToM. Para estudiar la relación que existe entre ToM y cada uno de sus indicadores de aceptación y de rechazo, se ha realizado una correlación de Pearson.

Los resultados obtenidos en relación con la ToM y el estatus sociométrico han sido los siguientes: $F(1) = 5.64$, $p = .039$ entre los grupos de rechazados y promedios, y $F(1) = 21.1$, $p = .006$ entre los grupos de populares y promedios. En el análisis descriptivo, del que se han obtenido las medias obtenidas en ToM según los estatus sociométrico (véase Figura 6), se ha observado que los que mayor puntuación han conseguido han sido los niños/as promedios, mientras que los que menos puntuación han obtenido han sido los niños/as populares.

Puntuación ToM y Estatus sociométrico

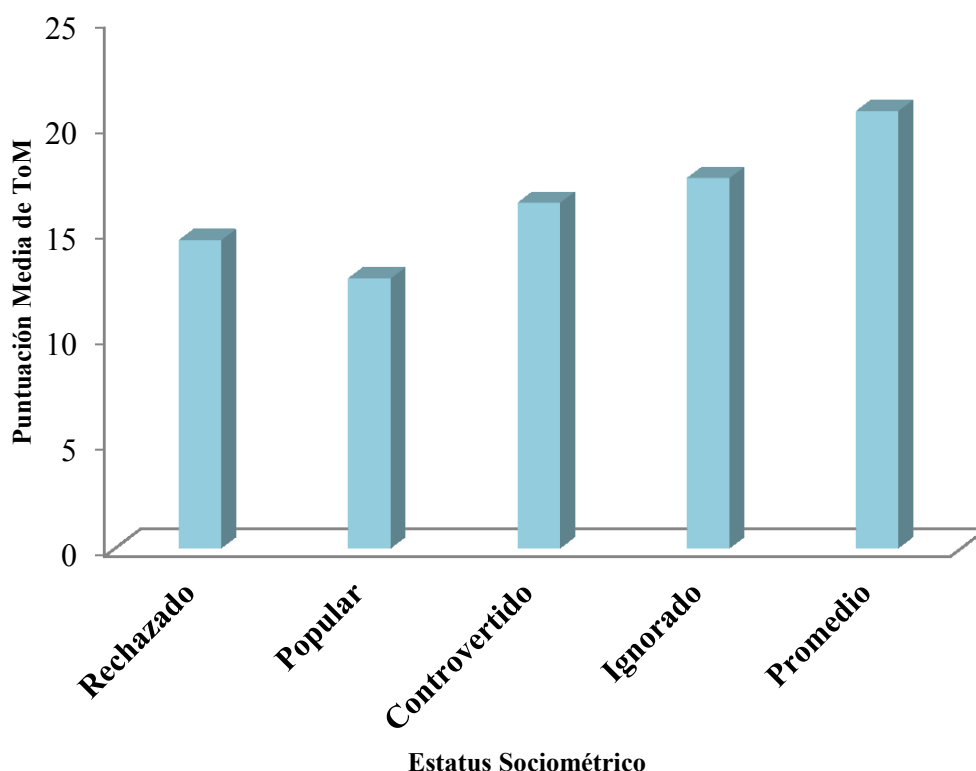


Figura 7. Puntuación media en ToM según el estatus sociométrico al que pertenece el alumno/a.

Tras estudiar la relación entre ToM y cada uno de los indicadores de aceptación y rechazo, únicamente se ha obtenido significación para el impacto social $r = -0.516$, $p = .017$.

Aceptación y rechazo entre iguales y pensamientos maquiavélicos

Para responder al tercer objetivo (analizar las relaciones existentes entre la aceptación y el rechazo y los pensamientos maquiavélicos, así como la relación entre estas variables y el género y comprensión de la mente, y a sus hipótesis) se realizó un Análisis Factorial-Multivariable (MANCOVA) en el que las variables independientes eran los motivos de aceptación y los motivos de rechazo, y las variables dependientes eran la puntuación global de maquiavelismo y cada uno de sus factores: manipulación, falta de confianza, deshonestidad y carencia de fe.

De este análisis no se obtuvieron datos significativos, pero cuando se analizaron con el Análisis Unifactorial-Multivariable (ANCOVA), de forma independiente, por un lado los motivos de rechazo y, por otro, los motivos de aceptación, se obtuvo que entre los motivos de rechazo y maquiavelismo (con sus cuatro factores: manipulación, deshonestidad, carencia de fe, falta de confianza): $F(6)= 20.37$, $p= .001$, en el factor de manipulación. Esto indicó que los niños que habían obtenido una alta puntuación en el factor de manipulación habían recibido como motivos de rechazo destacados: la agresión física, por encima de cualquier otro motivo de rechazo (véase Figura 8).

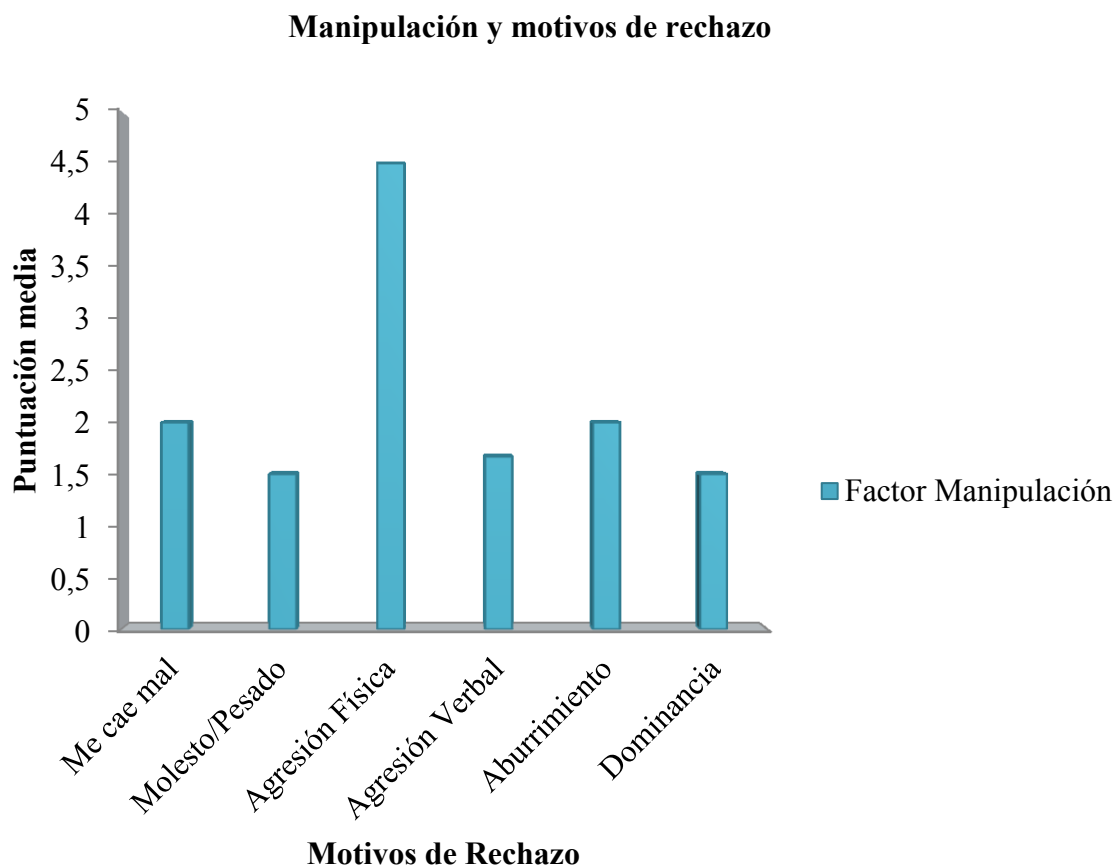


Figura 8. Motivos de rechazos según la puntuación media en el factor de manipulación.

El estadístico empleado para estudiar la relación existente entre el estatus sociométrico del niño y la capacidad que tienen estos de influir en sus compañeros para conseguir su propio fin (maquiavelismo) fue un Análisis Unifactorial-Multivariable (ANCOVA) en el que la variable independiente era el estatus sociométrico y las variables dependientes eran las puntuaciones totales de maquiavelismo, la carencia de fe, la falta de confianza, la manipulación y la deshonestidad. También se realizó una t-Student para comparar las medias de muestras relacionadas.

En segundo lugar, se realizó un análisis descriptivo del estatus sociométrico y maquiavelismo, junto con sus cuatro factores (manipulación, deshonestidad, carencia de fe, falta de confianza) y tras estudiar detenidamente las medias se observaron diferencias entre los distintos grupos y los distintos factores, por lo que se empleó la prueba de t-Student para muestras relacionadas y se obtuvieron (véase Figura 9):

- En el factor Falta de Confianza: $t(4) = 2.44$, $p = .074$ entre los ignorados y los populares. También, se observó $t(4) = 3.5$, $p = .024$, entre los ignorados y los promedios.
- En el factor de Manipulación: $t(9) = -3.28$, $p = .009$ entre los niños rechazados y los niños populares. Siendo los rechazados los que obtuvieron más puntuación en este factor.
- Por último, en el factor de Deshonestidad: $t(4) = 2.44$, $p = .070$ entre los grupos de niños ignorados y los niños controvertidos. En las medias de ambos grupos se pudo ver que la media de los niños ignorados era mayor que la de los niños controvertidos.

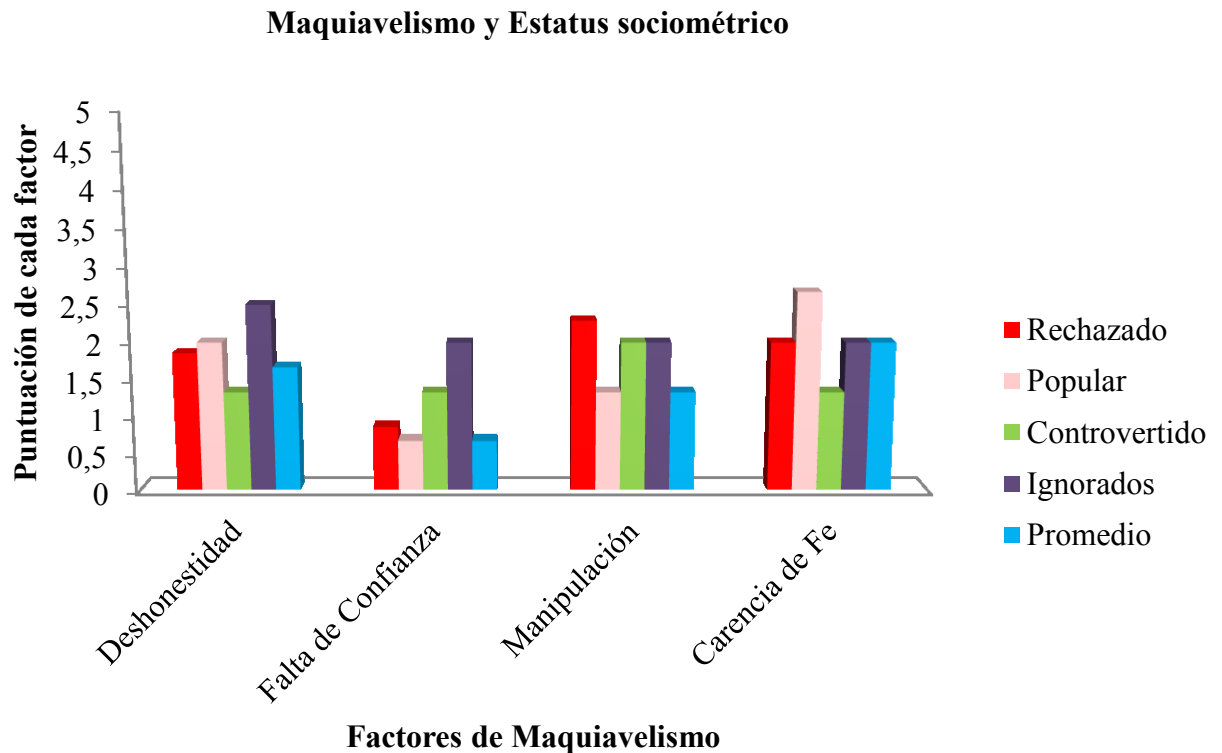


Figura 9. Puntuación en los factores de maquiavelismo según el estatus sociométrico.

Para comprobar la hipótesis sobre la relación existente entre el género y los pensamientos maquiavélicos se realizó un Análisis Unifactorial-Multivariante (ANCOVA) en el que la variable independiente era el género y las variables dependientes eran las puntuaciones totales de maquiavelismo, la carencia de fe, la falta de confianza, la manipulación y la deshonestidad.

Se mostró que entre género y falta de confianza se obtuvo : $F(1)= 3.46$, $\rho= .081$ y entre género y manipulación (véase Figura 10) : $F(1)= 6.55$, $\rho= .021$.

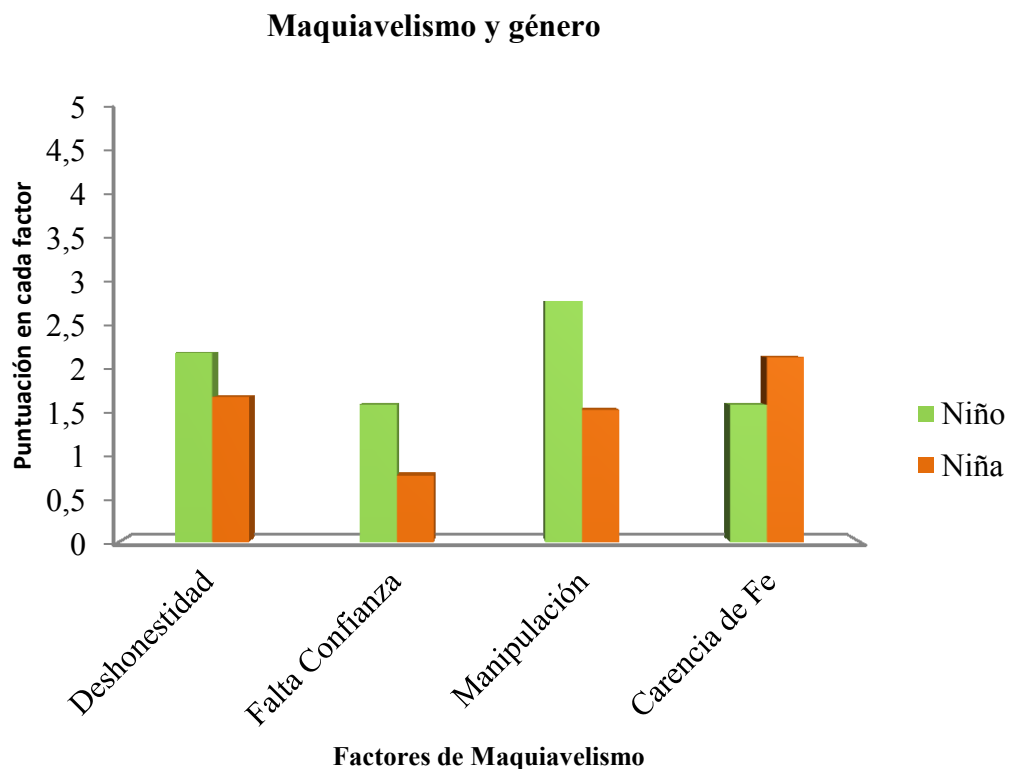


Figura 10. Puntuaciones obtenidas por los niños y niñas en los factores de maquiavelismo,

Para estudiar la posible relación que puede existir entre ToM y maquiavelismo y sus factores. Se ha realizado una correlación de Pearson para cada uno de los estatus sociométricos y se ha observado $r= 0.993$, $\rho= .073$ entre ToM y Carencia de Fe en los niños/as promedios.

Estatus sociométrico y Precisión perceptiva

Por último, para resolver el cuarto objetivo que se ha planteado: analizar cómo perciben y cómo de ajustada es esa precisión, según el estatus sociométrico, la

aceptación o el rechazo por sus iguales, se realizó un Análisis Unifactorial-Multivariable (ANCOVA) para explorar diferencias significativas de las puntuaciones de los estudiantes según el estatus sociométrico y el ajuste perceptivo. Las variables dependientes fueron, el ajuste perceptivo total, el ajuste perceptivo positivo y el ajuste perceptivo negativo. Además, se realizó una prueba de t-Student para muestras relacionadas entre ajuste perceptivo positivo y ajuste perceptivo negativo para los niños/as populares. Por otro lado, se realizaron correlaciones de Pearson entre las nominaciones positivas, las nominaciones negativas, el impacto social y la preferencia social con el ajuste perceptivo total, el ajuste perceptivo positivo y el ajuste perceptivo negativo.

Tras explorar diferencias significativas de las puntuaciones de los estudiantes según el estatus sociométrico y el ajuste perceptivo, no se encontraron diferencias significativas entre el estatus sociométrico del niño/a y el ajuste perceptivo total, pero en cambio entre las nominaciones positivas y el ajuste perceptivo total, tras realizar una correlación de Pearson, se ha encontrado $r=0.541$, $p=.011$. Siguiendo con el análisis se encontró correlación de Pearson entre el impacto social y el ajuste perceptivo total, $r=0.629$, $p=.002$.

Después de solicitar la prueba de Games Howell (post-hoc) entre el estatus sociométrico y el ajuste perceptivo positivo se han encontrado: entre los niños rechazados-ignorados ($p=.075$) e igualmente entre los niños populares-ignorados ($p=.069$).

Se observó también que tras realizar un análisis descriptivo del Ajuste perceptivo positivo- ajuste perceptivo negativo y sociometría, la media de ajuste perceptivo positivo era mucho mayor que la de media de ajuste perceptivo negativo. Tras realizar una t-student para muestras relacionadas para cada uno de los estatus se obtuvo $t(3)=3.657$, $p=.035$ para los populares.

También se obtuvo una correlación de Pearson positiva entre las nominaciones positivas y el ajuste perceptivo positivo $r=0.722$, $p=.000$. Por último, se obtuvo una correlación de Pearson $r=0.594$, $p=.004$ positiva entre la preferencia social y el ajuste perceptivo positivo.

Entre el estatus sociométrico y el ajuste perceptivo negativo, no se encontraron relaciones significativas, y tampoco se obtuvo ninguna correlación entre las nominaciones positivas y el ajuste perceptivo negativo. En cuanto a las nominaciones negativas se encontró una correlación positiva de Pearson $r = 0.699$, $p = .000$. Por otro lado, una correlación de Pearson negativa entre la preferencia social y el ajuste perceptivo negativo $r = -0.522$, $p = .015$. Por último, entre el ajuste perceptivo negativo e impacto social, una correlación de Pearson $r = 0.610$, $p = .003$. (Véase Figura 11).

Precisión Perceptiva y Estatus sociométrico

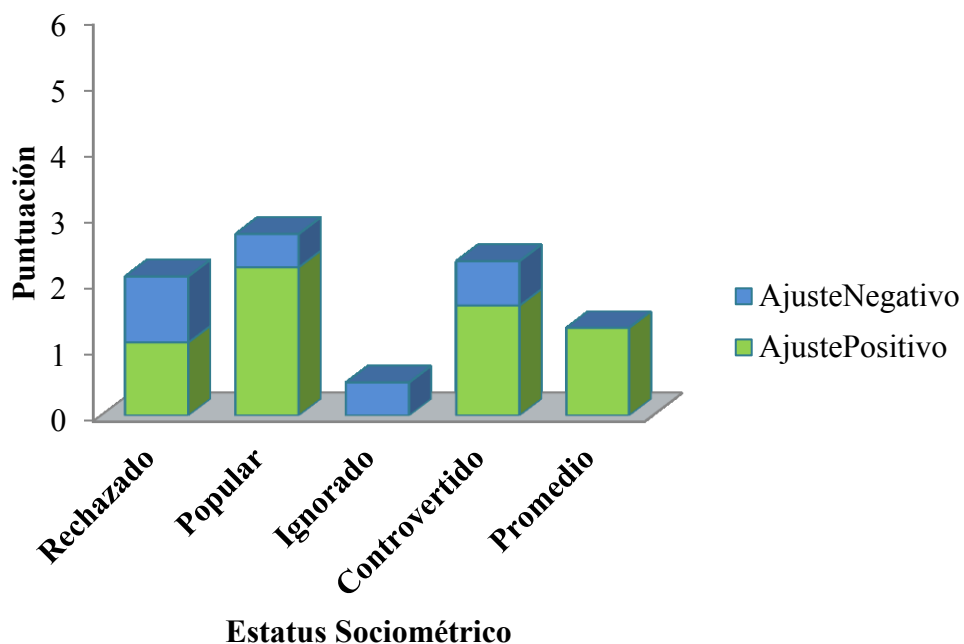


Figura 11. Puntuaciones de ajuste positivo/negativo según el estatus sociométrico

4. Discusión y Conclusiones

Estatus Sociométrico y Motivos de aceptación y rechazo

Dando respuesta al primer objetivo que se planteó sobre cuáles son los motivos de aceptación y de rechazo y cómo se distribuyen éstos según el estatus sociométrico al que pertenecen, se han obtenido que los motivos por cuales los niños rechazan a sus compañeros son: dominancia, agresión verbal/física, por ser molesto o pesado, aburrimiento y porque le cae mal. En cambio los motivos por cuales eligen a sus amigos son: diversión, amistad, compañerismo y simpatía, por ese orden.

En un estudio realizado sobre las razones de los niños de 10 y 11 años para preferir o rechazar a sus iguales se obtuvieron que la simpatía, la diversión y la amistad eran los motivos de preferencia mayoritarios, mientras que la agresión indirecta, concretamente la prepotencia eran el principal motivo de rechazo (Sureda, García-Bacete, Monjas, 2009). De esta forma, queda de manifiesto que a esta edad los niños eligen a sus mejores amigos no por constructos tan abstractos como compañerismo o simpatía, sino por motivos más observables como diversión.

Centrándonos más en la aceptación y rechazo de los niños entre sus iguales y los motivos de rechazo y aceptación, hay que decir que no se muestran muchas diferencias por las cuales los niños eligen a sus amigos, pero en cambio sí llama la atención los motivos por los cuales los niños, según el grupo sociométrico al que pertenecen, son rechazados. Concretamente, cabe destacar que mientras los populares, ignorados y controvertidos eran rechazados por motivos como aburrimiento, dominancia o ser molesto; los rechazados recibían motivos por agresión verbal, agresión física, dominancia y molesto. Esto tiene coherencia con lo que algunos autores como Cubero y Moreno (1990) y Asher y Coie (1990) describían a los niños rechazados: los niños rechazados se describen como niños agresivos, hiperactivos, que empiezan las peleas, incumplen las normas sociales, desorganizan el grupo y suelen tener conflictos con el profesor. Pero no todos los niños que pertenecen a este grupo de rechazados son considerados agresivos, sino que también hay un subgrupo considerado “no queridos” por sus compañeros, pero debido a otras causas como la apariencia externa, deficiencias físicas, etc. (Hodgens & McCoy, 1989; Asher & Coie, 1990).

Comprensión de la mente (ToM) y Estatus sociométrico

En segundo lugar, se propuso estudiar las diferencias, en función del estatus sociométrico, en el desarrollo de las inferencias mentalistas. Concretamente se hipotetizó que los niños rechazados y populares tienen un mayor desarrollo de las inferencias mentalistas que los niños ignorados o controvertidos.

Se encontró que los niños promedios fueron los que obtuvieron más puntuaciones en ToM y los que menos puntuación tuvieron fueron los niños populares. Por otro lado, también se obtuvo que aquellos niños que recibían más nominaciones, ya fuesen positivas o negativas tenían una menor puntuación en ToM. Esto se puede interpretar como que los niños que obtuviesen más puntuaciones negativas tendrían una

menor capacidad de ponerse en la mente de los demás, o que los niños que obtuviesen mayores puntuaciones positivas tendrían menor capacidad de ponerse en la mente de los demás.

Uno de los estudios realizado por Caputi, Lecce, Pagnin, Barneje (2011), quienes investigaron sobre los efectos longitudinales de la teoría de la mente en las relaciones entre iguales, se concluyó que los niños que, frecuentemente, realizan conductas prosociales son más pretenciosos de mostrar altos niveles de cooperación con sus amigos, construir, así, una relación sincera de amistad en el futuro y ser más popular entre sus iguales. Sin embargo, los niños que presentan bajos niveles de conducta prosocial son rechazados entre sus iguales. Y es que, ser capaz de ponerte en el lugar de los demás es fundamental para realizar conductas prosociales.

Una justificación que puede avalar estos resultados es que el estatus de popularidad, en tanto que se determina por el número de nominaciones positivas, puede estar constituido por niños que cooperan, ofrecen apoyo, son serviciales, atentos y considerados con los demás. (Cubero y Moreno, 1990; Brochin, y Wasik, 1992). Pero también niños que ejercen un rol dominante a veces basado en la coerción.

Aceptación y rechazo entre iguales y Pensamientos maquiavélicos

Respondiendo al tercer objetivo y a sus hipótesis, se determinó que los niños que mayor tasa obtuvieron en pensamientos maquiavélicos fueron los ignorados.

Tras realizar los análisis correspondientes se obtuvo que los niños que obtuvieron mayores puntuaciones en maquiavelismo, concretamente en el factor de manipulación fueron rechazados por agresión física. Por tanto, ¿podría existir relación entre el estatus sociométrico del niño y el factor de maquiavelismo?

Tras estudiar detenidamente las medias se observaron diferencias entre los distintos grupos y los distintos factores, y se obtuvo que los niños ignorados son más desconfiados que los niños populares o promedios, que los niños rechazados son más manipuladores que los niños ignorados y, por último, que los niños ignorados tienden a ser más deshonestos que los niños controvertidos. Por tanto, respondiendo a la pregunta que nos planteamos sobre si existía relación entre el estatus del niño y el factor de maquiavelismo, la respuesta es afirmativa y más concretamente con los factores de

maquiavelismo: falta de confianza, manipulación, deshonestidad y carencia de fe (aunque de esta última no se obtuvieron datos significativos).

En relación a la segunda hipótesis planteada sobre la existencia de relación entre el género y la manipulación de los estados mentales de los otros, se obtuvo que los niños eran más manipuladores que las niñas.

Atendiendo a la tercera hipótesis: los niños con alto nivel de manipulación de los estados mentales, tenían también un alto nivel del desarrollo de las inferencias mentalistas, dado que los niños que obtienen mayor puntuación de maquiavelismo son niños que usan a los demás para obtener su propia ganancia, y se pensó que eso implicaba ponerse en el lugar de los demás. Tras realizar el análisis, no se obtuvo relación significativa entre manipulación y ToM. No obstante, se obtuvo una tendencia a que los niños promedios, que eran los que tenían mayores puntuaciones de ToM, tendían a no tener creencias sobre aspectos positivos de la naturaleza humana.

En cambio, en un estudio de Slaughter, Dennis y Pritchard (2002) se examinaron las relaciones entre la teoría de la mente de los niños y sus niveles de preferencia social. Concluyeron que los niños aceptados obtienen más puntuación en ToM que los niños rechazados.

Estatus sociométrico y Precisión Perceptiva

Como último objetivo planteado, se analizó cómo perciben los niños, según el estatus sociométrico, la aceptación o el rechazo por sus iguales.

En primer lugar, tras estudiar la relación entre la aceptación y el rechazo que un niño recibe por su grupo de iguales y cómo perciben esa aceptación o rechazo, se averiguó que los niños populares y aquellos que obtuviesen mayores nominaciones positivas, tendían mayor percepción sobre qué compañeros iban a elegirlos como mejores amigos, en comparación con los otros grupos de estatus sociométricos; concretamente los ignorados cuya percepción o ajuste positivo era prácticamente nulo. En esta misma línea, ocurría todo lo contrario con los niños rechazados y aquellos que obtenían una mayor nominación negativa, cuyo ajuste negativo era mayor que los otros grupos de estatus. Esto implica que estos niños perciben mucho mejor qué compañeros los van a elegir de forma negativa, como “peores amigos”. Estos mismos resultados

fueron encontrados en un estudio de Boor-Klip et al (2014), quien encontró que los niños más aceptados presentan mayor ajuste perceptivo de aceptación.

Esto tiene sentido con lo que argumentan Cubero y Moreno (1990) sobre los niños ignorados. Son niños que tienden a jugar en solitario, estableciendo menos interacciones con sus pares tanto de tipo prosocial como agresivo. Suelen realizar las actividades más aisladamente que el resto de sus compañeros. De esta forma se podría justificar por qué su ajuste perceptivo positivo y negativo es tan bajo comparado con otros grupos del estatus, como son los populares o rechazados.

Finalmente, recopilando toda la información expuesta anteriormente, se puede concluir que, atendiendo al primer objetivo del estudio, los motivos por cuáles los niños son rechazados difieren según el estatus sociométrico al que pertenezcan. Mientras que los niños promedios no han recibido ningún motivo de rechazo, los niños rechazados recibían como razones destacadas: la agresión física, la agresión verbal, la dominancia o lo molestos que son. Respondiendo al segundo objetivo cabe mencionar que los resultados que se obtuvieron no correspondían con lo que se hipotetizó: los niños rechazados y populares tienen un mayor desarrollo de las inferencias mentalistas que los niños ignorados o controvertidos. En el estudio se obtuvo que los niños promedios eran los que tenían un mayor desarrollo de las inferencias mentalistas. Las conclusiones con respecto al tercer objetivo planteado han sido que los niños ignorados son más desconfiados que los niños populares o promedios, que los niños rechazados son más manipuladores que los niños ignorados y, por último, que los niños ignorados tienden a ser más deshonestos que los niños controvertidos. Por otro lado, sobre el género y los pensamientos manipuladores, se obtuvo que los niños eran más manipuladores que las niñas. Por último, se encontró una tendencia a que los niños promedios, que eran los que tenían mayores puntuaciones de ToM, tendían a no tener creencias sobre aspectos positivos de la naturaleza humana. Finalmente, sobre el cuarto objetivo que se planteó en el estudio se halló que los niños populares y aquellos que obtuviesen mayores nominaciones positivas, tendían mayor percepción sobre qué compañeros iban a elegirlos como mejores amigos, en comparación con los otros grupos de estatus sociométricos; concretamente los ignorados cuya percepción o ajuste positivo era prácticamente nulo. En esta misma línea, ocurría todo lo contrario con los niños rechazados y aquellos que obtenían una mayor nominación negativa, cuyo ajuste negativo era mayor que los otros grupos de estatus. Esto implica que estos niños

perciben mucho mejor qué compañeros los van a elegir de forma negativa, como “peores amigos”.

Limitaciones

Como mayor limitación que presenta este estudio es el número de participantes. La muestra estaba compuesta por 21 alumnos. Dado que no era un número muy grande algunos de los resultados no han sido los esperados.

También, hay que observar que la generalización de los resultados sólo se puede extender a niños de una comprendida entre 5 a 7 años, dado que el estudio ha sido realizado con una muestra de alumnos de esa edad.

Futuras implicaciones para la práctica

Este estudio puede servir para utilizar la información obtenida de cara a la intervención con los niños ignorados, por ejemplo, ya que tienen un peor ajuste perceptivo. Esto implica que no perciben qué niños les gusta jugar con ellos o que niños no, es decir, que no saben interpretar bien las intenciones de los demás hacia ellos. Se podrían realizar actividades en las que se favoreciera la participación de estos niños, relacionándose, de este modo, más con otros grupos, como por ejemplo con los populares, para que de esta forma aprendieran de algún modo a relacionarse mejor, y a fomentar aquellas capacidades que tienen, pero que ellos ignoran.

Por otra parte, se ha comprobado que los motivos por los cuales los niños rechazados son repudiados, es por agresión. Se podrían realizar dinámicas en las que se fomentaran la participación activa de los diferentes grupos y se trabajaran aspectos como control de impulso, agresividad, resolución de problemas. De este modo los niños rechazados tendrían una mayor variedad de habilidades diferentes a la agresión para solucionar los problemas.

5. Bibliografia

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.

Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82(6), 1887-1905.

Bartsch, K., & London, K. (2000). Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments. *Developmental Psychology*, 36(3), 352.

Bartsch, K., Wade, C. E., & Estes, D. (2011). Children's Attention to Others' Beliefs during Persuasion: Improvised and Selected Arguments to Puppets and People. *Social Development*, 20(2), 316-333.

Bartsch, K., Wright, J. C., & Estes, D. (2010). Young children's persuasion in everyday conversation: Tactics and attunement to others' mental states. *Social Development*, 19(2), 394-416.

Bellmore, A. D., & Cillessen, A. H. N. (2003). Children's metaperceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10, 217-234. doi:10.1111/1475-6811.00047

Boor-Klip, H.J., Cillessen, A.H.N. and van Hell, J.G. (2014). Social Understanding of High-Ability Children in Middle and Late Childhood. *Gifted Child Quarterly*, 58(4) 259–271.

Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255. doi:10.1111/1467-9507.00093.

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental psychology*, 48(1), 257.

Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650-676.

Esteban, C. B., de la Morena Fernández, M. L., Rebollo, M. J. F., & Cuenca, A. M. G. (1997). *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas*. Madrid: Ediciones Pirámides.

Gonzalez, J. y García-Bacete, F.J., (2010). *Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.

Muñoz Tinoco, V., Rodríguez, M., del Carmen, M., & Jiménez Lagares, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema (Oviedo)*, 665-671.

Pardo, A. y Ruiz, M.A., (2002). *SPSS 11: Guía para el Análisis de Datos*. Madrid: McGrawHill.

Rodríguez Villagra, O., Padilla Mora, M., & Fornaguera Trías, J. (2010). Validez y confiabilidad de tres escalas para evaluar conductas sociales en preescolares y escolares. *anales de psicología*, 26(1), 104-111.

Slaughter, V., Peterson, C. C., & Moore, C. (2013). I can talk you into it: Theory of mind and persuasion behavior in young children. *Developmental psychology*, 49(2), 227.

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.

Slaughter, V. (2011). Early adoption of Machiavellian attitudes: Implications for children's interpersonal relationships.

García, I. S., García-Bacete, F. J., & Casares, M. I. M. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.

Tirapu-Ustárroza, J., Pérez-Sayesa, G., Erekatxo-Bilbaoa, M., & Pelegrín-Valerob, C. (2007). ¿ Qué es la teoría de la mente?. *Rev Neurol*, 44(8), 479-489.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684. doi:10.1111/1467-8624.00304

Apéndice 1

6.1 Batería de Teoría de la Mente

Batería de Evaluación de Teoría de la Mente

(Incluye Escala de Wellman y Liu, 2004)



Nombre y Apellidos:	
Evaluable/a:	
Colegio, Curso:	
Fecha de Nacimiento:	
Fecha de Administración:	
Edad en el momento de la prueba (años; meses):	
¿Cuántos hermanos son?, ¿Qué lugar ocupa entre ellos?	

Tarea 1. Deseos diferentes

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Zanahoria*
- Galleta*

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>[Mostrar al niño una MUÑECA/O y un papel con las imágenes de una ZANAHORIA y una GALLETA]</p> <p>“Aquí está María. Es la hora de comer. Aquí tenemos dos cosas diferentes para comer: una ZANAHORIA y una GALLETA”</p> <p>1) <u>Pregunta de deseo propio</u>: “¿Qué prefieres tú, una ZANAHORIA o una GALLETA?” [El</p>	<p>➤</p>	

<p>niño debe decir lo que desea o señalarlo]</p> <p>“Es una buena elección la tuya, pero a María no le gustan las GALLETAS, lo que más le gustan son las ZANAHORIAS (o al contrario si el niño ha elegido zanahoria)”</p> <p>2) <u>Pregunta</u> <u>Test</u>:</p> <p>“Ahora, es la hora de comer, María sólo puede coger una de las dos cosas. ¿Cuál elegirá, la GALLETA o la ZANAHORIA?”</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p>	
---	-------------------	--

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta test es la contraria a la pregunta de deseo propio.

Tarea 2. Creencias diferentes

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Garaje*
- Arbustos*

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño una muñeca y un papel con la imagen de unos ARBUSTOS y de una CASA]</p> <p>“Esta es Ana. Ana está buscando a su GATO. El gato puede estar escondido en los ARBUSTOS o en la CASA”.</p> <p>1) <u>Pregunta de creencia propia</u>: “¿Dónde crees que está el GATO, en los ARBUSTOS o en la CASA?” [El niño debe decir o señalar un sitio]</p> <p>“Es una buena idea la tuya, pero Ana piensa que el</p>	<p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>gato está en.... (el lugar opuesto, al señalado por el niño))</p> <p>2) <u>Pregunta Test:</u> “Entonces, ¿dónde buscará Ana a su gato, en los ARBUSTOS o en la CASA?”</p> <p>3) <u>Pregunta de justificación:</u>¿Por qué mirará en...? (Donde haya dicho el niño)</p> <p>4) <u>Pregunta de memoria:</u> ¿Dónde piensa Ana que está su gato?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p>	
---	-------------------	--

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta test es la contraria a la pregunta de creencia propia.

Tarea 3. Acceso al conocimiento (ver)

Materiales:

- Caja con cualquier contenido (un perrito de peluche...)
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño una caja para guardar juguetes, cerrada, con un perro de peluche dentro]</p> <p>➤</p> <p>1) <u>Pregunta pretest</u>: “Aquí hay una caja, ¿qué crees que hay dentro de la caja?” [el niño puede dar cualquier respuesta o decir que no sabe]</p> <p>[Se abre la caja y el niño ve lo que hay dentro] Vamos a ver...¡Mira, lo que hay dentro es un perrito!. [Se cierra la caja]</p> <p>➤</p> <p>2) <u>Pregunta control 1</u>: “Ok, ¿qué hay dentro de la caja?”</p> <p>➤</p> <p>[Aparece la muñeca, se la</p>		

<p>presenta al niño] “Mira, esta niña se llama Elena; nunca ha mirado dentro de la caja”</p> <p>3) <u>Pregunta Test</u>: “¿Sabe Elena lo que hay dentro de la caja?”</p> <p>4) ¿Por qué?</p> <p>5) <u>Pregunta control 2, de Memoria</u>: “¿Ha mirado Elena dentro de la caja?”</p>	➤	
---	---	--

El niño pasa esta tarea si responde “no” a la pregunta test y responde “no” a la pregunta control de memoria. .

Tarea 4.Crear Ignorancia (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986)

Materiales:

- **Botón o cualquier objeto pequeño**

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Se le enseñan al niño las dos manos abiertas con un botón en la palma de una de ellas; se cierran las manos y se pasan por detrás; se sacan las dos manos cerradas y se le pregunta al niño ¿Dónde está el botón? Esto se hace una o varia veces; hasta que alguna vez falle al adivinar.</p> <p>Entonces se le dice: “Toma el botón; ahora te toca a ti”.</p> <p>Anotar lo que hace el niño:</p>	➤	

--	--	--

El niño pasa esta tarea si es capaz de sacar las dos manos cerradas y sin ninguna “pista” de dónde está realmente el botón; es decir, si es capaz de producir desconocimiento sobre la localización del botón

Tarea 5. Creencia falsa explícita

Materiales:

- Mochila*
- Armario*
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño un muñeco y un papel con la imagen de un ARMARIO y de una MOCHILA]</p> <p>“Aquí está Pablo (muñeco). Pablo está buscando sus guantes. Sus guantes pueden estar en la mochila (señalar) o en el armario (señalar). REALMENTE, los guantes de Pablo están en la mochila, pero Pablo PIENSA que sus guantes están en el armario”.</p>	<p>➤</p> <p>➤</p>	

<p><u>Pregunta</u></p> <p><u>TEST:</u>¿Dónde va a buscar Pablo sus guantes, en la mochila o en el armario?</p> <p><u>Pregunta de realidad:</u></p> <p>“¿Dónde están REALMENTE los guantes de Pablo?”</p>		
--	--	--

El niño pasa esta tarea si responde “armario” a la pregunta test y responde “mochila” a la pregunta de realidad.

Tarea 6. Falsa creencia sobre contenido (o Smarties; 1º orden)

Materiales:

- Recipiente de contenido esperado (caja con imagen de lo esperado: p.ej. tiritas, Smarties, etc.)
- Contenido inesperado: cualquier cosa que no sean tiritas o lo esperado (p.ej. muñeco cerdito, lápiz, etc.)
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño un tubo de Smarties, una caja de tiritas, u otro recipiente del que cabe esperar su contenido, con un lápiz dentro o cualquier otro objeto que no sea el esperado]</p> <p>“Aquí hay un tubo de Lacasitos. ¿Qué crees que hay dentro del tubo de Lacasitos?”</p> <p>“Vamos a ver que hay dentro (se abre el tubo), Oh! Mira, hay un LAPIZ dentro [se muestra al niño, se vuelve a introducir en el tubo y se cierra]</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> “¿Qué hay dentro del tubo?”</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>[Aparece un muñeco] “Mira este niño, se llama Jorge, él nunca ha visto lo que hay dentro del tubo”</p> <p><u>Pregunta Test:</u> “¿Qué cree Jorge que hay dentro del tubo?”</p> <p>¿Por qué cree Jorge que hay (lo que diga el niño)?</p> <p><u>Pregunta de control 2, de memoria:</u> “¿Ha mirado Jorge dentro del tubo?”</p> <p><u>Pregunta de autoatribución:</u> ¿qué dijiste tú antes (al principio, cuando yo te enseñé por primera vez el tubo) que había dentro del tubo?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
---	----------------------------	--

El niño pasa esta tarea si responde “Lacasitos” a la pregunta test y responde “no” a la pregunta de memoria.

Tarea 7. Falsa creencia sobre localización (cambio de localización) (1º orden)

Materiales:

- Dos muñecos que sean diferentes (niño, niña)
- Una caja y una cesta (o dos cajas de distinto color)
- Una pequeña bola

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se aleja a la muñeca del escenario). Paco pone la bola en su caja (se coloca la bola en la caja).. Ahora vuelve María (se coloca a la muñeca entre la cesta y la caja), quiere su bola.</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p><u>Pregunta TEST:</u> ¿Dónde va a buscar María su bola?</p>	➤	
<p><u>Pregunta de justificación:</u> ¿Por qué irá a buscarla allí?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p>	
<p><u>Pregunta control 1:</u> ¿Dónde está la bola ahora?</p>		
<p><u>Pregunta control 2:</u> ¿Dónde guardó Paco la bola?</p>		
<p><u>Pregunta control 3:</u> ¿Dónde estaba María cuando Paco la puso allí?</p>		
<p><u>Pregunta control 4:</u> ¿Vio María como Paco la guardaba allí?</p>		

El niño pasa esta tarea si responde “A su cesta” a la pregunta test y responde bien a las preguntas control

Tarea 9. Creencia- Emoción (Deseo+Creencia: Emoción)

Materiales:

- Muñeco
- Recipiente de contenido esperado (caja de Cheerios: un snack; bote de patatas fritas; con imagen de lo esperado)
- Contenido inesperado: piedras, hojas secas

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño una muñeca y una caja de galletas o de algún tipo de snack cerrado y con piedras dentro]</p> <p>“Aquí hay una caja de galletas y aquí está Marta.</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> ¿Qué crees que hay dentro de la caja de galletas?</p> <p>El examinador hace hablar a la muñeca: “Oh, ¡qué</p>	➤	

<p>bien!, porque me encantan las galletas; las galletas son mi comida favorita. Ahora me voy a jugar. [Marta se pone fuera de la vista del niño.]</p> <p>[Después se abre la caja de galletas y se le enseña al niño el contenido]: “Vamos a ver qué hay dentro. ¡No hay galletas! ¡Solo hay piedras!” [Se cierra la caja de galletas.]</p> <p><u>Pregunta de control 2:</u> ¿Cuál es la comida favorita de Marta?</p> <p>[Marta vuelve]: “Marta nunca ha visto lo que hay dentro de la caja. Ahora Marta ha vuelto de jugar y es la hora de comer. Vamos a darle a Marta la caja.</p> <p><u>Pregunta TEST:</u> ¿Cómo se siente Marta cuando le damos la caja, contenta o triste?</p> <p>[El examinador abre la caja y deja que Marta mire</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
--	----------------------------	--

dentro] <u>Pregunta control de emoción:</u> “¿Cómo se siente Marta después de mirar dentro de la caja, contenta o triste?		
---	--	--

Tarea 10. Fingir emoción: Emoción real-aparente

Para pasar la tarea el niño debe responder a a pregunta test “contento” y a la pregunta control de emoción “triste”

Materiales:

- Dibujo con tres caras: alegre, triste, neutra
- Figura recortada en papel de un niño de espaldas

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño un papel con tres caras dibujadas: una feliz, una neutral y otra triste, para comprobar que el niño conoce estas expresiones emocionales. Finalmente se da la vuelta al papel antes de comenzar la tarea]</p> <p>Se le muestra al niño una imagen de un niño de espaldas, para que no se vea su expresión facial. Y se le dice: “Esta historia es sobre un niño. Te voy a preguntar sobre cómo se siente el niño por dentro y cómo parece qué está según su cara (how he looks on his face). Puede que se sienta de una manera por dentro pero parezca otra cosa por fuera; o puede que</p>		

<p>realmente sienta por dentro lo mismo que parece por fuera. Quiero que me digas cómo se siente realmente por dentro y qué parece por fuera (por su cara)”</p> <p>“Esta historia es sobre Juan. Juan y sus amigos estaban jugando. Una niña mayor, Rosa, dijo una broma cruel sobre Juan y todos los demás se rieron. Todos los demás pensaron que era muy gracioso, pero Juan no.</p> <p>Pero Juan no quería que los demás vieran cómo se sentía por la broma, porque le llamarían bebé. Por eso, Juan intentó esconder cómo se sentía</p> <p><u>Preguntas control de memoria:</u></p> <p>1) ¿Qué hicieron los otros niños cuando Rosa niña hizo una broma sobre Juan? (Se rieron o pensaron que era muy gracioso)</p> <p><u>Respuesta del niño:</u></p> <p>2) ¿En la historia, que harían los otros niños si supieran cómo se sentía Juan? (Le llamarían bebé o se burlarían de él)</p> <p><u>Pregunta TEST <i>emoción real</i>:</u> ¿Cómo se sintió realmente el niño cuando todos se rieron? Utilizar la hoja con las expresiones emocionales, para que el niño las señale, si no responde, ir señalando las caras y diciendo: “¿intenta poner cara de feliz, normal o triste?”</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
---	-------------------------------------	--

<p><u>Pregunta TEST, emoción aparente:</u> ¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen? (Feliz, triste o normal)</p> <p><u>Pregunta de justificación:</u> ¿Por qué intenta poner esa cara?</p>		
---	--	--

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta de emoción real es más negativa que la respuesta a la pregunta de emoción aparente (triste o normal a la primera y normal o feliz a la segunda)

Tarea 11. Falsa creencia de 2º orden (Cambio de localización de 2º orden , la ventana)

Materiales:

El mismo material que para la tarea de cambio de localización de 1º orden con la diferencia de que esta vez hay una ventana en la parte trasera:

- Dos muñecos que sean diferentes (niño, niña)
- Una caja y una cesta (o dos cajas de distinto color)
- Una pequeña bola

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta

<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se hace salir a la muñeca de la casa). Paco pone la bola en su cesta (se coloca la bola en la cesta). María ve por la ventana cómo Paco cambia la bola de la caja a la cesta (se asoma a María por la ventana mientras cambiamos la bola de forma que Paco no pueda estar viendo a María). Ahora vuelve María, PAUSA, ATIENDE Y PIENSA:</p> <p><u>Preguntas TEST:</u> (pregunta de creencia falsa de 2º orden): ¿Dónde cree Paco que irá María a buscar su bola? ¿En la cesta o en la caja? (señalar los dos lugares)</p> <p>Pregunta de Justificación: ¿Por qué cree eso Paco?</p> <p><u>Preguntas control:</u> 1) Pregunta de Realidad:</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
---	--	--

<p>¿Dónde cree María que está la bola?</p> <p>2) Pregunta de Memoria 1: ¿Ha visto María que Paco ponía la bola en su cesta?</p> <p>3) Pregunta de Memoria 2: ¿Ha visto Paco que María miraba por la ventana cuando él cambiaba la bola de la caja a la cesta?</p>		
--	--	--

El niño pasa la tarea si responde a la pregunta test “a la cesta”, a la pregunta de justificación “porque no sabe/no ha visto que María ha mirado por la ventana, y responde bien a las preguntas control.

Tarea 12. Fingir ignorancia (control de fuga semántica)

Materiales:

- Caja de regalo llamativa que pueda abrirse con facilidad
- Una pelota o similar

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Se le enseña al niño la caja de regalo y se le dice: “Aquí hay un regalo para ti, pero no lo mires hasta que yo vuelva, ¿de acuerdo?”</p> <p>Se sale de la habitación de manera que pueda verse lo que hace el niño (través de hueco de la puerta, ventana, etc.); se espera a que el niño mire y se entra de nuevo. Entonces se le pregunta al niño:</p> <p>“¿Has mirado?”</p> <p>“¿Qué es lo que hay</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

dentro?”		
“De qué color es la pelota?”		

El niño pasa esta tarea si a las preguntas 2 y 3 responde de manera que finja no saber, es decir, de manera que pretenda hacernos creer que no ha mirado y que no sabe lo que hay dentro.

Tarea 13. Historias extrañas: distinguir entre mentira y otras afirmaciones deliberadamente falsas (broma, ironía, sarcasmo, mentira piadosa, etc.)

SIMULACIÓN (S2)

¡Marcos y Andrés se lo están pasando muy bien!. Le han dado la vuelta a la mesa de la cocina y están sentados dentro remando con periódicos enrollados. Cuando su madre entra se ríe. “¿Qué estáis haciendo?”, pregunta. “Esta mesa es un barco pirata”, dice Andrés, “y es mejor que tú también te metas dentro antes de que te hundas, porque estás de pie sobre el agua!”.

Preguntas:

- 1. ¿Es verdad lo que dice Andrés?**
- 2. ¿Por qué dice eso Andrés?**

Preguntas control:

- 3. ¿La mesa de cocina es realmente un barco pirata?**
- 4. ¿Entonces, por qué están sentados dentro remando con periódicos enrollados y le dicen a la madre: “y es mejor que tú también te metas dentro antes de que te hundas, porque estás de pie sobre el agua!”?**

FRASE HECHA

Guillermo es un niño muy desordenado. Un día su madre entra en su habitación y está incluso más desordenada de lo habitual. Hay ropa, juguetes y tebeos por todas partes. La madre de Guillermo le dice: “Esta habitación es una casa de cerdos!”

Preguntas:

- 1. ¿Es verdad lo que la madre de Guillermo dice?**
- 2. ¿Por qué dice eso la madre de Guillermo?**

Preguntas control:

- 3. ¿Es verdad que Guillermo tiene cerdos en su habitación?**
- 4. ¿Entonces, por qué dice su madre que su habitación parece una casa de cerdos?”**

PERSUASIÓN Ó MENTIRA MALVADA

Bruno siempre tiene hambre. Hoy en el colegio ponen su comida favorita: salchichas con patatas. Es un niño muy agonioso y le gustaría que le pusieran más salchichas que a los demás, incluso aunque su madre le hará una comida estupenda cuando llegue a casa. Pero hay sólo dos salchichas para cada uno. Cuando le toca a Bruno que le sirvan, dice “¡Oh, podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa!”

Preguntas:

- 1. ¿Es verdad lo que Bruno dice?**
- 2. ¿Por qué lo dice?**

Preguntas control:

- 3. ¿Es verdad que Bruno no va a tener nada de cena cuando llegue a su casa?**
- 4. ¿Entonces, por qué pide más salchichas y dice: “Oh, podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa”?**

MENTIRA PIADOSA



Elena había estado todo el año esperando a que llegase la Navidad porque sabía que entonces podría pedirles a sus padres un conejo. Elena deseaba tener un conejo más que nada en el mundo. Por fin llegó el día de Navidad y Elena fue corriendo a desenvolver el gran paquete que le habían dado sus padres. Estaba segura de que había un conejito dentro de su jaula. Pero cuando lo abrió, delante de toda la familia, se encontró con que su regalo no era más que unos aburridos y viejos tomos de enciclopedia que Elena no quería para nada. Aun así, cuando sus padres le preguntaron si le había gustado el regalo, ella dijo: “Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería”.

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que dijo Elena?
2. ¿Por qué dijo eso a sus padres?

Preguntas control:

3. ¿Qué deseaba Elena por Navidad?
4. ¿Le gustó a Elena que le

	<p>regalaran la enciclopedia?</p> <p>5. ¿Entonces, por qué dijo: “Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería”?</p>
--	--

Lie (Dentist)

John hates going to the dentist because every time he goes to the dentist he needs a filling, and that hurts a lot. But John knows that when he has toothache, his mother always takes him to the dentist. Now John has bad toothache at the moment, but when his mother notices he is looking ill and asks him “Do you have toothache, John?”. John says “No, Mummy”.

1. Is it true what John says to his mother?
2. Why does John say this?

White Lie (Hat)

One day Aunt Jane came to visit Peter. Now Peter loves his aunt very much, but today she is wearing a new hat; a new hat which Peter thinks is very ugly indeed. Peter thinks his aunt looks silly in it, and much nicer in her old hat. But when Aunt Jane asks Peter, “How do you like my new hat?” Peter says, “Oh, it’s very nice”.

1. Was it true what Peter said?
2. Why did he say it?

Misunderstanding (Glove)

A burglar who has just robbed a shop is making his getaway. As he is running home, a policeman on his beat sees him drop his glove. He doesn’t know the man is a burglar, he just wants to tell him he dropped his glove. But when the policeman shouts out to the burglar, “Hey you, Stop!”, the burglar turns round, sees the policeman and gives himself up. He puts his hands up and admits that he did the break-in at the local shop.

1. Was the policeman surprised by what the burglar did?

2. Why did the burglar do this, when the policeman just wanted to give him back his glove?

Sarcasm (Picnic)

Sarah and Tom are going on a picnic. It is Tom's idea, he says it is going to be a lovely sunny day for a picnic. But just as they are unpacking the food, it starts to rain and soon they are both soaked to the skin. Sarah is cross. She says "Oh yes, a lovely day for a picnic alright!"

- 1. Is it true what Sarah says?**
- 2. Why does she say this?**

Persuasion (Kittens)

Jill wanted to buy a kitten, so she went to see Mrs. Smith who had lots of kittens she didn't want. Now Mrs. Smith loved the kittens and she wouldn't do anything to harm them, though she couldn't keep them all herself. When Jill visited she wasn't sure she wanted one of Mrs. Smith's kittens, since they were all males and she had wanted a female. But Mrs. Smith said, "If no one buys the kittens, I'll just have to drown them!"

- 1. Was it true what Mrs. Smith said?**
- 2. Why did Mrs. Smith say this to Jill?**

Contrary Emotions (Swings)

Today, Katy wants to go on the swings in the playground. But to get to the playground she knows she has to pass old Mr. Jones house. Mr. Jones has a nasty fierce dog and every time Katy walks past the house, the dog jumps up at the gate and barks. It scares Katy awfully and she hates walking past the house because of the nasty dog. But Katy does so want to play on the swings. Katy's mother asks her "Do you want to go out to the playground?" Katy says "No".

- 1. Is it true what Katy says?**
- 2. Why does she say she doesn't want to go to the playground, when she so wants to go on the swings that are there?**

Pretend (Banana)

Katie and Emma are playing in the house. Emma picks up a banana from the fruit bowl and holds it up to her ear. She says to Katie “Look! This banana is a telephone!”

- 1. Is it true what Emma says?**
- 2. Why does Emma say this?**

Joke (Haircut)

Daniel and Ian see Mrs. Thompson coming out of the hairdressers 1 day. She looks a bit funny because the hairdresser has cut her hair much too short. Daniel says to Ian, “She must have been in a fight with a lawnmower!”

- 1. Is it true what Daniel says?**
- 2. Why does he say this?**

Figure of Speech (Cough)

Emma has a cough. All through lunch she coughs and coughs and coughs. Father says “Poor Emma, you must have a frog in your throat!”

- 1. Is it true what Father says to Emma?**
- 2. Why does he say that?**

Double Bluff (Ping-Pong Bat)

Simon is a big liar. Simon’s brother Jim knows this, he knows that Simon never tells the truth! Now yesterday Simon stole Jim’s ping-pong bat and Jim knows Simon has hidden it somewhere, though he can’t find it. He’s very cross. So he finds Simon and he says “Where is my pingpong bat? You must have hidden it either in the cupboard or under your bed, because I’ve looked everywhere else. Where is it, in the cupboard or under your bed?” Simon tells him the bat is under his bed.

- 1. Was it true what Simon told Jim?**
- 2. Where will Jim look for his ping-pong bat?**
- 3. Why will Jim look there for his bat?**

Appearance/Reality (Santa Claus)

On Christmas Eve, Alice’s mother takes her to the big department store in town. They go to look in the toy department. In the toy department Mr. Brown,

Alice's next door neighbour, is dressed up as Santa Claus, giving out sweets to all the children. Alice thinks she recognises Mr. Brown, so she runs up to him and asks "Who are you?" Mr. Brown answers "I'm Santa Claus!"

- 1. Is it true what Mr. Brown says?**
- 2. Why does he say this?**

Forget (Doll)

Yvonne is playing in the garden with her doll. She leaves her doll in the garden when her mother calls her in for lunch. While they are having lunch, it starts to rain. Yvonne's mother asks Yvonne "Did you leave your doll in the garden?" Yvonne says "No, I brought her in with me, Mummy".

- 1. Is it true what Yvonne says?**
- 2. Why does Yvonne say this?**

Tarea 14. Fax Paux / Meteduras de Pata

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>1. Toda la clase participaba en un concurso de historias. Enma realmente quería ganar. Mientras Enma estaba fuera del colegio se anunciaron los resultados del concurso: Alicia era la ganadora. Al día siguiente Alicia vio a Enma y le dijo “Lo siento por tu historia”. “Qué quieres decir?” dijo Enma. “Oh nada”, dijo Alicia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Quién ganó el concurso de historias? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Alicia sabía que Enma no había oído los resultados del concurso? 		
<p>2. Roberto es nuevo en el colegio. Roberto le dijo a su nuevo amigo Andrés “mi madre es cocinera en este colegio”. Entonces llegó Clara y dijo “Odio a las cocineras. Son horribles”. “¿Vienes a jugar a play rounders?” le preguntó Andrés a Clara. “No”, respondió Clara, “no me siento muy bien”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>dicho?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Comprensión: ¿En qué trabaja la madre de Roberto? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Clara sabía que la madre de Roberto era una cocinera del colegio? 		
<p>3. Juan estaba en los baños del colegio (en una de las “cabinas”). Samuel y Eduardo estaban cerca, en los lavabos. Samuel dijo “Sabes? el niño nuevo de la clase, que se llama Juan, no parece realmente raro?!” En ese momento Juan salió del baño. Pedro dijo “Hola Juan ¿vas a jugar al fútbol ahora?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Dónde estaban hablando Samuel y Eduardo? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabían Samuel y Eduardo que Juan estaba en el baño? 		
<p>4. Carolina ayudó a su madre a hacer una tarta de manzana para su tío, que vino a visitarlas. Carolina trajo la tarta de la cocina y dijo “La he hecho para ti”. El tío Tomás respondió “Mmmm. Tiene muy bien pinta. Me encantan las tartas, excepto las tartas de manzana, por supuesto!”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>haber dicho?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué tipo de trata había hecho Carolina? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía el vecino que la tarta era de manzana? 		
<p>5. Jaime le compró a Ricardo un avión de juguete por su cumpleaños. Unos cuantos meses después, los dos estaban jugando con el avión y a Jaime se le cayó sin querer. “No te preocupes” dijo Jaime Roberto “nunca me ha gustado ese avión. Alguien me lo regaló por mi cumpleaños”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: 	<p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué le regaló Jaime a Ricardo por su cumpleaños? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Ricardo que Jaime era el que le había regalado el avión por su cumpleaños? 	<p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>6. Julia tenía el pelo corto y rubio. Fue a casa de su tía Carmen. Tocó el timbre. Abrió María, una vecina, y dijo “Hola”, miró a Julia y dijo “Creo que no conozco a este niño, ¿cómo te llamas?” La tía Carmen dijo “¿Quién va a querer una taza de té?”</p>	<p>➤</p> <p>➤</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿A casa de quién fue Julia? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía María que Julia era una niña? 	<p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>7. El maestro Antonio le dijo a toda la clase “Uno de los niños de nuestra clase, Jorge, está muy enfermo” Toda la clase se quedó muy triste y se quedaron todos sentados y quietos. Entonces una niña, Beatriz, que llegó tarde, entró en la clase y dijo “¿Sabéis mi nuevo chiste sobre personas enfermas?” El maestro le</p>	<p>➤</p>	

<p>dijo “Siéntate y continúa con tu tarea”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué le dijo el maestro a toda la clase al principio de la historia? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Beatriz que Jorge estaba enfermo? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>8. Eduardo estaba en un restaurante. Derramó su café en el suelo sin querer. Jaime era otra persona que estaba en el restaurante, estaba de pie al lado de la caja esperando para pagar.</p>		

<p>Eduardo se acercó a Jaime y le dijo “Lo siento mucho, he derramado mi café. ¿Podría usted limpiarlo?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Dónde ocurre la historia? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Eduardo que Jaime era un cliente? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>9. Miguel se acababa de cambiar de casa. Miguel fue a comprar con su madre y compraron unas cortinas nuevas. Cuando Miguel las acababa de colocar, su mejor amiga,</p>		

<p>Luisa fue a la casa y dijo “Oh, esas cortinas son horribles!, espero que vayas a comprar unas nuevas”. Miguel preguntó “¿Te gusta el resto de mi habitación?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué era lo que Miguel acababa de comprar? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Luisa que las cortinas eran nuevas? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>10. La madre de Elena estaba preparando una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Elena. Invitó a María y le dijo</p>		

<p>“¡No se lo digas a nadie, especialmente a Elena!”</p> <p>El día antes de la fiesta</p> <p>María y Elena estaban jugando juntas y María se manchó su vestido nuevo. “Oh”, dijo María,</p> <p>“¡Me iba a poner este vestido para tu fiesta!”.</p> <p>“¿Qué fiesta?” dijo Elena. “Vamos”, dio</p> <p>María, “a ver si mi madre puede quitar la mancha”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Para quién era la fiesta sorpresa? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Se acordaba 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
---	-------------------------------------	--

María de que la fiesta era una sorpresa?		
---	--	--

Apéndice 2

6.2 Técnica de nominaciones entre iguales

Nombre:.....

Edad:.....

Colegio:.....

Nº de hermanos (incluido el evaluado):..... El lugar que ocupa:.....

¿Cuántas personas viven en la casa familiar?:.....

1a. Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar, con los que te gusta jugar mucho, mucho

- 1.....
- 2.....
- 3.....

1b. ¿Por qué te gusta jugar con estos niños/niñas?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

2a. Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar, con los que no te gusta jugar

- 1.....
- 2.....
- 3.....

2b. ¿Por qué no te gusta jugar con estos niños/niñas?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

3a. Dime a qué 3 niños o niñas de tu clase les gusta mucho mucho jugar contigo

- 1.....
- 2.....
- 3.....

3b. ¿Por qué crees que a estos niños/niñas les gusta tanto jugar contigo?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

4a. Dime a qué 3 niños o niñas de tu clase no les gusta nada jugar contigo

- 1.....
- 2.....
- 3.....

4b. ¿Por qué crees que a estos niños/niñas no les gusta jugar contigo?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Apéndice 3

6.3 Kiddie Mach Scale (Christie & Geis, 1970)

Sexo: chico/chica.

Edad:

- Señala con una cruz si estás de acuerdo o no con las siguientes oraciones.

	SI	NO
1. Nunca le digas a alguien por qué has hecho algo a menos que contarle sea útil para ti.		
2. La mayoría de las personas son buenas y amables.		
3. La mejor forma de llevarse bien con la gente es decirles cosas que les hagan sentir bien.		
4. Sólo debes hacer algo cuando estés seguro de que es correcto.		
5. Lo más inteligente es pensar que todas las personas son mezquinas (se comportan mal con los demás) si tienen la oportunidad de serlo.		
6. Siempre debes ser honesto, de una forma u otra.		
7. A veces tienes que hacer daño a otras personas para conseguir lo que quieres.		
8. La mayoría de las personas no se esfuerzan a no ser que se les obligue.		
9. Es mejor ser una persona normal y honesta que ser famosa y deshonesto.		
10. Es mejor explicarle a alguien por qué quieres que te ayude que pensar una buena excusa para que lo haga.		
11. La mayoría de las personas que tienen éxito son honestas y buenas.		
12. Quien confía totalmente en los demás se está buscando problemas.		

13. Un criminal es exactamente igual que cualquier otra persona, excepto en que es lo suficientemente tonto como para que lo pillen.		
14. La mayoría de las personas son valientes/osadas.		
15. Es inteligente ser agradable con las personas importantes aunque realmente no te caigan bien.		
16. Es posible ser bueno en todos los sentidos.		
17. La mayoría de las personas no pueden ser engañadas fácilmente.		
18. A veces tienes que mentir un poco para conseguir lo que quieres.		
19. Nunca está bien decir mentiras.		
20. Duele más perder dinero que perder un amigo.		

DIAPPOSITIVAS

Aceptación y rechazo entre iguales y Teoría de la Mente: relación con el maquiavelismo y la percepción sociométrica

TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO DE PSICOLOGÍA
CURSO 2014-2015

ALUMNA: CARMEN AZUAGA LÓPEZ

TUTORA: CARMEN BARAJAS ESTEBAN

1

INDICE

1. Introducción
2. Objetivos
3. Método
 - a) Participantes
 - b) Instrumentos
 - c) Procedimiento
4. Resultados y Discusión
5. Conclusiones



2

INTRODUCCIÓN



3

OBJETIVOS

- | | | |
|-------------|---|---|
| 1º Objetivo | → | Motivos de aceptación y rechazo y Estatus Sociométrico |
| 2º Objetivo | → | Diferencias (Estatus Sociométrico) desarrollo inferencias mentalistas |
| 3º Objetivo | → | Relaciones de aceptación y rechazo y pensamientos maquiavélicos; género y comprensión de la mente |
| 4º Objetivo | → | Percepción y precisión perceptiva (Estatus Sociométrico) de aceptación y de rechazo |

4

MÉTODO

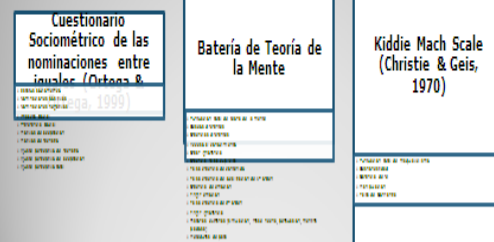
Participantes



15

MÉTODO

Instrumentos



16

MÉTODO

Procedimiento

Cuestionario Sociométrico de
las nominaciones entre
iguales (Ortega & Ortega,
1999)

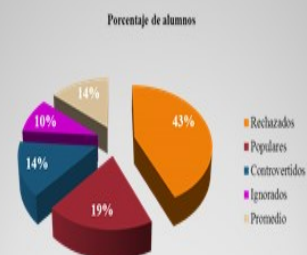
Batería de Teoría de la Mente

Kiddie Mach Scale (Christie &
Geis, 1970)

7

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

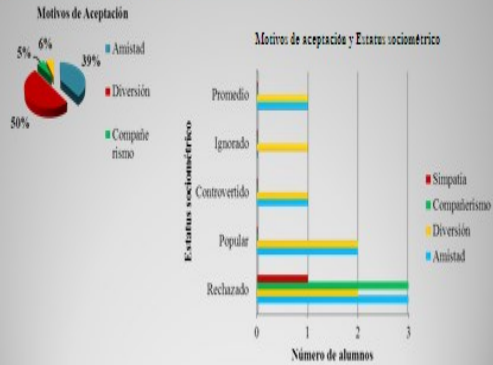
Distribución Alumnos según el Estatus sociométrico



8

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

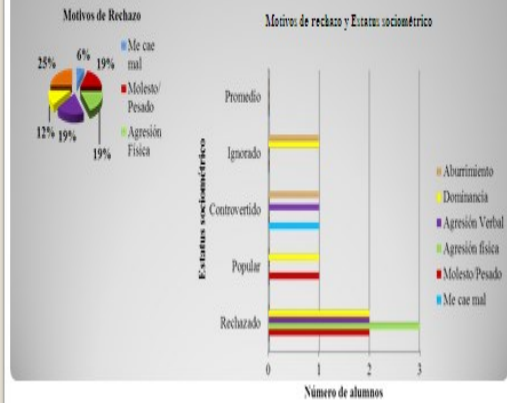
Estatus Sociométrico y Motivos de aceptación y de Rechazo



9

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

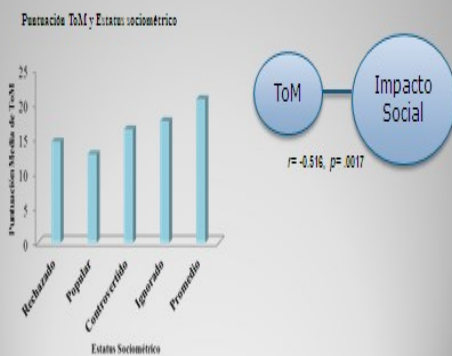
Estatus Sociométrico y Motivos de aceptación y de Rechazo



10

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

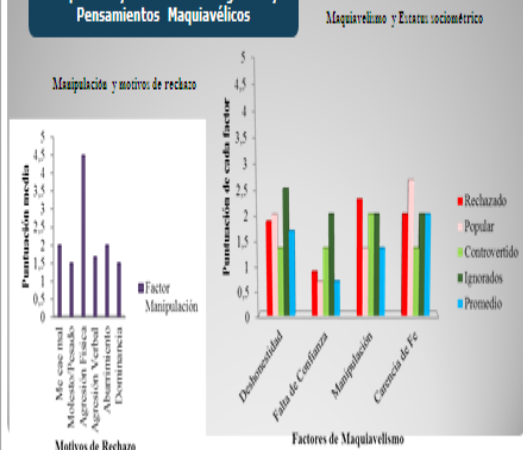
Comprensión de la Mente (ToM) y Estatus Sociométrico



11

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aceptación y Rechazo entre iguales y Pensamientos Maquiavélicos

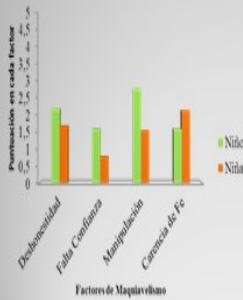


12

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aceptación y Rechazo entre iguales y Pensamientos Maquiavélicos

Maquiavelismo y género

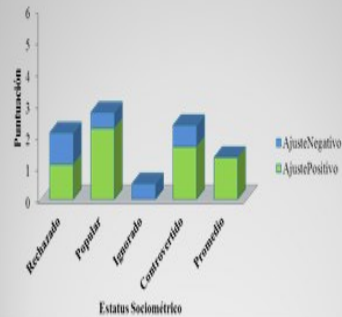


13

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estatus Sociométrico y Precisión Perceptiva

Precisión Perceptiva y Estatus sociométrico



14

CONCLUSIONES

1

*Los motivos de rechazos difieren según el estatus sociométrico

2

*Los niños *promedios* tenían mayor desarrollo de las inferencias mentalistas

3

-Los niños *ignorados* más desconfiados que los niños *populares* o *promedios*. Los niños *rechazados* más manipuladores que los niños *ignorados*. Los niños *ignorados* tienden a ser más deshonestos que los niños *controvertidos*.

*Los *niños* más manipuladores que las *niñas*.

-Los niños *promedios*, mayores puntuaciones de ToM, tendían a no tener creencias sobre aspectos positivos de la naturaleza humana.

4

*Los niños *populares* mejor precisión perceptiva positiva.
-Los niños *rechazados* mejor precisión perceptiva negativa

15



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Facultad de Psicología

Aceptación y rechazo entre iguales y Teoría de la Mente: relación con el maquiavelismo y la percepción sociométrica

TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO DE PSICOLOGÍA
CURSO 2014-2015

ALUMNA: CARMEN AZUAGA LÓPEZ

TUTORA: CARMEN BARAJAS ESTEBAN

16

ANEXOS



ANEXO II

SOLICITUD DE LA DEFENSA Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2014/5

Nombre y apellidos del estudiante	Carmen Azuaga López
DNI	53741787X
Grado en Psicología/Logopedia	Psicología
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Aceptación y Rechazo entre iguales y Teoría de la Mente: relación con el Maquiavelismo y la Percepción Sociométrica
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Tutor colaborador externo ¹	
Cotutor ²	
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Idioma utilizado para la defensa	Español
Valoración del tutor ³	Favorable

SOLICITA:

La defensa y evaluación del Trabajo de Fin de Grado que arriba se describe, en la convocatoria de Julio de 2014:

Málaga, a 12 de junio de 201

Firma del tutor/a:

Firma del estudiante:

¹ Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución.

² En casos excepcionales podrá existir la figura de un cotutor, previa autorización de la Comisión del TFG.

³ Favorable o No favorable



ANEXO IV

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2014/5

Nombre y apellidos del estudiante	Carmen Azuaga López
DNI	53741787-X
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Aceptación y Rechazo entre iguales y Teoría de la Mente: relación con el Maquiavelismo y la Percepción social
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Crianza
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Crianza

DECLARO BAJO JURAMENTO O PROMESA:

Que los documentos presentados son originales e inéditos, no habiéndose utilizado para la evaluación de ninguna otra asignatura del plan de estudios cursado.

Esta declaración se realiza bajo la responsabilidad de quien la suscribe, a los efectos de participar en la Defensa del Trabajo de Fin de Grado.

En Málaga, a 12 de Julio de 2015

Firma del estudiante:

¹ Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución.